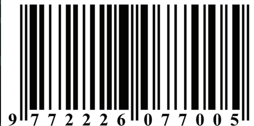
http://www.humanityspace.com
http://www.humanityspace.net
http://www.humanityspace.ru



2014

Том 3, No 3 Volume 3, No 3

MOSCOW-YAVNE

ISSN 2226-0773

МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
HUMANITY SPACE

Том 3, No 3
Volume 3, No 3

МОСКВА-ЯВНЕ
MOSCOW-YAVNE

ISSN 2226-0773

МЕЖДУНАРОДНЫЙ АЛЬМАНАХ
INTERNATIONAL ALMANAC

ГУМАНИТАРНОЕ ПРОСТРАНСТВО
HUMANITY SPACE

Том 3, No 3
Volume 3, No 3

МОСКВА-ЯВНЕ
MOSCOW-YAVNE
2014

Гуманитарное пространство
***Международный альманах* ТОМ 3, No 3, 2014**

Humanity space
***International almanac* VOLUME 3, No 3, 2014**

Главный редактор / Chief Editor: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
Дизайн обложки / Cover Design: **М.А. Лазарев / M.A. Lazarev**
E-mail: **cerambycidae@fromru.com**
Научный редактор / Scientific Editor:
В.П. Подвойский / V.P. Podvoysky
E-mail: **9036167488@mail.ru**
Литературный редактор / Literary Editor:
О.В. Стукалова / O.V. Stukalova
E-mail: **chif599@gmail.com**

Веб-сайт / Website: **http://www.humanityspace.com**
http://www.humanityspace.net
http://www.humanityspace.ru

Издательство / Publishers:
Высшая Школа Консалтинга / Higher School Consulting
Россия, Москва, Товарищенский пер. 19, оф. 19,
Tovarishchensky side street, 19, office 19, Moscow, Russia

Официальный представитель / Official representative:
Музыкальный обозреватель, бул. Дуани, 35-11, Явне, Израиль, 81 551
Musical reviewer, sd. Duani, 35-11, Yavne, Israel, 81 551

Напечатано / Printed by:
АЕГ Груп Дизайн и Печать / AEG Group Design & Printing
123056, Москва, Грузинский Вал, 11, 123056
Gruzinsky Val, 11, Moscow 123056 Russia

Дата выпуска / Date of issue: **09.09.2014**
Реестр / Register: **ISSN 2226-0773**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
EDITORIAL BOARD

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 305-312

Организация образовательного пространства школы на основе антропологического принципа

Н.В. Боос

Государственное бюджетное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа-интернат № 16 «ШИК» Департамента образовании г. Москвы
129223, Москва, ул. Проспект Мира, д. 123
State educational institution of secondary school-internat № 16 “SHIK”of the Department of education of Moscow
Prospekt Mira str. 123, Moscow 129223 Russia; e-mail: nadusha616@mail.ru

Ключевые слова: антропологический принцип, развивающее обучение, эталонный портрет выпускника, задачи развития образовательного учреждения.
Key words: anthropological principle, developing education, reference portrait of a graduate, problems of development of educational institutions.
Резюме: В статье рассматриваются организационно-педагогические аспекты построения образовательного пространства школы на основе антропологического принципа, предполагающего, что цели развития Человека превалируют над всеми прочими. С точки зрения автора, важнейшими слагающими успешного развития учебного заведения является учёт социокультурных, возрастных и индивидуальных условий организации образовательного процесса. Особое внимание в статье уделено построению программы развития школы на основе анализа трех информационных источников: эталонного портрета выпускника, мониторинга качества образования и психологической диагностики.
Abstract: The article considers the organizational and pedagogical aspects of building of educational space of school on the basis of anthropological principle, suggesting that the goal of Human development supersedes the others. From the point of view of the author, the most important component of successful development of the institution is the account of socio-cultural, age and individual conditions of organization of educational process. Special attention in the article is paid to the construction program of development of school based on the analysis of three information sources: reference portrait of a graduate, monitoring the quality of education and psychological diagnostics.
[**Boos N.V.** Organization of educational space of school on the basis of anthropological principle]

Введение ФГОСов, основанных на системно-деятельностном подходе, закрепило формирование мотивации у детей и подростков к самостоятельной учебной деятельности как одну из важнейших задач российской школы. Для её

решения образовательное пространство школы должно быть организовано на основе антропологического принципа. Основная отличительная особенность учебного заведения, ориентированного на антропологический принцип, в том, что оно живет в режиме развития, когда цели развития Человека превалируют над всеми прочими. В этом случае школа «уходит» от формализации в рамках системы знаньевой или компетентностной подготовки, обретает вектор, миссию, цель собственного развития, а работающие в учреждении специалисты – гуманитарную цель деятельности, выходящую за пределы тригонометрических функций или механизмов этерификации. Однако создание в школе подобной устойчивой системы сотрудничества предполагает решение целого ряда задач развития.

Задачи развития – это то образовательное содержание, которое предлагает антропологически ориентированная школа ребенку в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями; то, что целенаправленно изменяется в процессе образования. Задачи развития рождаются при сложном переплетении трех составляющих:

1) Социокультурные. Формирование тех важнейших человеческих качеств и способностей, ради которых и существует образование:

- мировоззрение,
- рефлексия,
- мышление,
- целеполагание и саморегуляция,
- способность к самоопределению,
- навыки сотрудничества, культура общения,
- способности к саморазвитию, самопознанию.

2) Возрастные. Вытекают из внутренней логики становления психики человека на данном этапе и социокультурной ситуации, в которой здесь и сейчас живет ребенок.

Социокультурные задачи преломляются через возрастные. При постановке задач необходимо учитывать социальную ситуацию, в которой живет и развивается ребенок.

Социальная ситуация может стимулировать, а может и ограничивать возможности развития.

3) Индивидуальные. Обусловлены индивидуальными особенностями и возможностями конкретного ребенка.

Помимо решения задач развития, построение системы работы школы на основе антропологического принципа предполагает:

1. Проектирование образовательного процесса и образовательной среды школы на основе антропологических принципов: целостности ребенка в процессе образования; активность ребенка в освоении предлагаемого содержания; ориентация на развитие качеств и способностей человека как субъекта культуры.

2. Построение системы деятельности всех специалистов школы на основе задач развития школы и ребенка и организация постоянного сотрудничества названных специалистов.

Система выстраивается и регулируется на четырёх уровнях:

- Ценностно-целевом – единый взгляд на природу детства, роль взрослых в развитии ребенка, цели образования.

- Содержательном – общее представление о портрете выпускника, задачах развития для различных школьных возрастов, конкретных учащихся школы.

- Технологическом – построение каждым специалистом своей деятельности на основе поставленных задач развития.

- Организационно-управленческом – создание устойчивых механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре школы средств и форм взаимодействия специалистов.

Реализация задачи развития осуществляется на основе трех информационных источников:

1) Эталонного портрета выпускника (каждая школа опирается на свое представление, какова миссия и назначение образования и какие стороны человеческого «Я» являются приоритетной заботой целенаправленной деятельности педагогов);

2) Мониторинга качества образования;
3) Психологической диагностики.

Эта информация позволяет определиться с развивающими образовательными задачами как для школы в целом, так и для отдельных детей.

Разработка эталонного портрета – самостоятельная задача, довольно увлекательная при правильной организации. Портрет составляют характеристика поведения, деятельности и общения человека в значимых социальных ситуациях, которые рассматриваются педагогами каждой конкретной школы как эталонные, как самый высокий показатель качественной шкалы оценок. Предполагается, что демонстрация выпускником таких образцов поведения или деятельности означает сформированность у него определенных качеств, способностей и ценностных ориентаций.

Например, в портрет может входить такая характеристика, как «Умение сотрудничать с другими людьми в ситуациях, требующих совместного решения или разрешения конфликта». Эта характеристика предполагает, что выпускник умеет сотрудничать (владеет необходимыми навыками и умениями) и относится к сотрудничеству как к ценности (выбирает именно этот способ решения социальных проблем и противоречий). Если портрет прописан таким образом, он технологичен: описательные характеристики, входящие в него, могут быть переведены на язык умений и ценностей, а затем – на язык педагогических задач, которые нужно решать для того, чтобы сформировать у учащихся данные умения и ценностные ориентиры. Если же в портрет внесены абстрактные характеристики (например, «любит свою Родину»), то будущие проектировщики педагогической системы школы столкнутся с существенными трудностями…

При разработке эталонного портрета, необходимо опираться на определенный «каркас», структуру, позволяющую удержать антропологическую канву проводимой работы. Структура может выглядеть следующим образом:

- Деятельность: учебная, социально значимая, личностно значимая.
- Способности, интересы.

- Жизненные ценности, мировоззрение.
- Физические возможности.
- Другие люди, мир человеческих взаимоотношений.
- Внутренний мир.

Необходимо постараться избежать серьезной ошибки – нельзя допускать описание характеристик эталонного портрета выпускника, не описывая его на языке поступков и характеристик поведения человека. Это делает портрет умозрительным и лишает возможности оценить реальное поведение воспитанников в соотнесении с эталонными характеристиками.

Другой пример – при составлении эталонного портрета выбраны основные направления воспитательной работы: учебная деятельность; личность; общество, коллектив; семья, дом; здоровье; родина.

По отношению к ним прописываются характеристики поведения, общения и деятельности ученика. Вот характеристики, отнесенные к разделу «Личность»:

1. Творческий подход к делу.
2. Толерантность, самоуважение и уважение к другим людям.
3. Наличие собственной позиции, готовность к совершению выбора и самоопределению в значимых жизненных ситуациях. Готовность к принятию решений и ответственности за их последствия.
4. Способность к сопереживанию и помощи.
5. Целеустремленность, ориентация на достижения, честолюбие.

По каждой позиции могут быть разработаны задачи, направленные на развитие необходимых для поддержания такого поведения личностных качеств и ценностных ориентиров.

Например:

- Развитие способности к сопереживанию и помощи.
- Развитие способности видеть и понимать эмоциональные состояния других людей (эмпатия).
- Обучение способам проявления сочувствия.

- Формирование готовности принимать и запрашивать помощь от других людей.

Поставленные задачи должны обязательно пройти «возрастную» экспертизу. Некоторые задачи можно более или менее четко соотнести с определенным периодом обучения в школе. Другие, оставаясь долговременными, приобретают специфическую окраску в зависимости от возраста ребенка.

Эталонный портрет – это лишь один из источников постановки задач развития. Несомненно, он очень важен, т.к. именно он позволяет определиться с приоритетами и границами в работе школы. Однако, он отвечает только на один из вопросов, возникающих при постановке задач развития – «Что хотим? К чему стремимся?».

Но есть и другой вопрос: «Что имеем? Что происходит сейчас? Как и в какую сторону меняется ситуация?» Определиться с ответами на эти вопросы должны педагогический и психологический мониторинг развития учащихся.

Мониторинг – это многоуровневая иерархическая система организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации об исследуемой системе или об отдельных ее элементах. Позволяет судить о состоянии объекта мониторинга в любой момент и может обеспечить прогноз его развития. Информация, собираемая в процессе мониторинга, служит целям управления, повышения эффективности управленческих решений. В нашем случае объект мониторинга – развитие учащихся.

Педагогический мониторинг дает возможность судить о тех показателях развития, которые непосредственно связаны с процессом обучения и воспитания. Эти показатели могут целенаправленно изменяться благодаря профессиональной педагогической работе.

К мониторингу могут быть отнесены:

- Предметные и метапредметные знания, умения и навыки. Как правило, это тесты учебных достижений.

- Обще учебные умения и навыки.

1. Информационные
2. Организационные

3. Интеллектуальные

- Инструментальные качества личности, развиваемые в процессе целенаправленной педагогической работы.

1. Самостоятельность
2. Ответственность
3. Коммуникативные умения и др.

Частично они должны быть сформулированы в эталоном портрете ученика. Их изучение предполагает специальные карты наблюдений за учащимися (рейтинг и карты индивидуального развития)

Включение каждого из этих показателей в педагогический мониторинг предполагает разработку соответствующего диагностического инструментария. И далеко не во всех случаях такой инструментарий может приобрести форму элементарного теста достижений или вопросника.

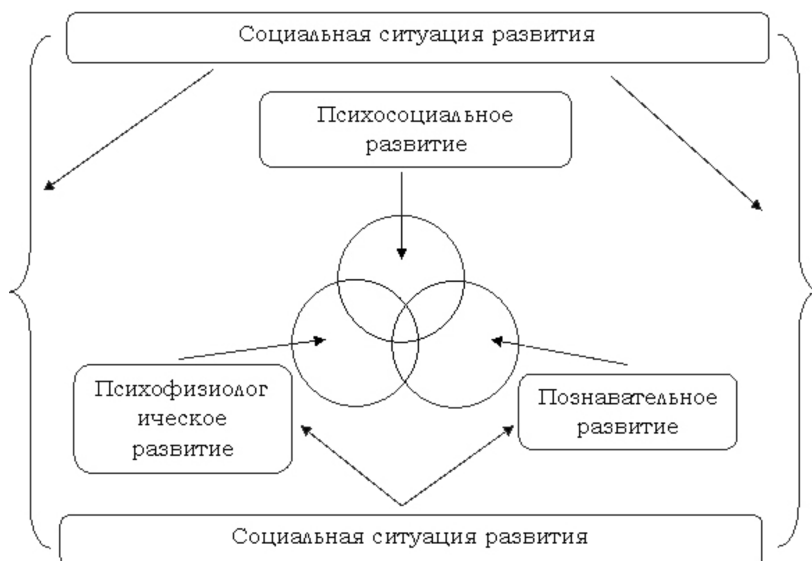
Психологический мониторинг ориентирован на отслеживание индивидуальных показателей процесса развития учащихся на разных этапах обучения, выявление проблем и перспектив развития каждого ребенка и групп учащихся. Общая модель психологического мониторинга может быть представлена представлена следующей схемой № 1.

Данный мониторинг осуществляется средствами психологической диагностики.

Таким образом, задачи развития ставятся по отношению к различным группам и конкретным детям на основе задач, сформулированных в эталонном портрете с учетом текущей педагогической ситуации и индивидуальных особенностей детей.

Организация образовательного пространства школы на основе антропологического принципа позволяет обеспечить развивающий характер обучения и создать ситуацию, способствующую формированию мотивации учащихся к учебной деятельности.

Схема № 1



ЛИТЕРАТУРА

Асмолов В.Г. 2002. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: «Смысл», ИЦ «Академия». 416 с.

Гапоненко А.Л., Орлова Т.М. 2008. Управление знаниями. Как превратить знания в капитал. М.: Эксмо. 400 с.

Инновационные векторы современного образования: сб. трудов по материалам научно-методической конференции. Сост. И.И. Гуляк, Н.Г. Гузынин. Ставрополь: АГРУС, 2012. 136 с.

Соловейчик С.Л. 1985. Учение с увлечением. - Юность. № 9: 107-112.

Получена / Received: 07.08.2014
Принята / Accepted: 15.08.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 313-326

Творчество в педагогике музыкального образования: методологический подход

О.А. Блох

Московский государственный университет культуры и искусств
141400, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная, д.7.
Moscow State University of Culture and Arts
141400, Moscow region., Khimki, ul. Library, 7., Russia
e-mail: o.blokh2011@yandex.ru

Ключевые слова: творчество, музыкальное творчество, музыкально-педагогическое творчество.
Key words: creativity, musical creativity, musical and pedagogical creativity.
Резюме: В статье обосновывается парадигма педагогики музыкального образования. Применяется креативный и аксиологический подходы, позволяющие учесть лучшие традиции отечественной педагогики, музыкально-исполнительской культуры в целом.
Abstract: This article explains the paradigm of music education pedagogy. Apply creative and axiological approaches taking into account the best traditions of national pedagogy, musical performance culture in general.
[**Blokh O.A.** Creativity in teaching music education: a methodological approach]

Музыка – великое искусство, рождающее в душах людей откровение, творческую активность, вдохновение.
П.И. Чайковский

Начало XXI века ознаменовано существенными изменениями, которые произошли в области художественного творчества, музыкального в частности. Музыкально-образовательная система России вступила в полосу активных преобразований, которые осуществляются в рамках общей реформы образования. Этот процесс проходит по трем основным направлениям: вхождение в международное образовательное пространство; сохранение основ, традиций отечественного образования; совершенствование художественно-творческого развития обучающихся. Сегодня свободное (не стесненное границами государств), всестороннее и глубокое художественно-творческое развитие обучающихся во многом олицетворяет парадигму музыкального образования.

Активно развивающиеся процессы творческого

самосознания, интерес к национальной художественной культуре предопределили высокий уровень востребованности музыкантов к специальности «Народное художественное творчество». Она пользуется большой популярностью среди обучающихся, представляющих различные музыкальные специализации.

Психология и педагогика художественного творчества – новый предмет, который повсеместно сегодня вводится в учебные планы многих вузов культуры и искусства. Этот общенаучный цикл призван раскрыть музыкантам мир художественного творчества, его сущность, содержание и специфику. В свою очередь, наличие этого предмета в практике музыкального образования автоматически не решает широкий круг проблем, связанных с творческим развитием музыканта. С одной стороны, музыкальное творчество – составляющая художественного творчества. С другой стороны, музыкальное творчество обладает спецификой, которую представляют ее модальность (качественные особенности тех или иных ощущений), средства выразительности, виды и типы сознания (художественное, музыкальное) и бессознательного (подсознание, сверхсознанине), спектр деятельности и др. Перечисленное во многом определяет и специфику педагогического труда музыканта.

Современное осмысление проблемы творческого развития музыканта обнаруживает распространенное отождествление понятий «музыка» и «музыкальное творчество». Пагубность подобного знака равенства очевидна. С одной стороны, он обнаруживает незнание наличия репродуктивных и продуктивных процессов музыкальной деятельности. С другой, – выхолащивает специфику и содержание собственно творчества в музыке.

Следует отметить, что обучение как процесс приобретения уже имеющихся в музыкальной теории и практике знаний, умений и навыков в основе своей – репродуктивный, в котором творчество может выступать своеобразным мерилом качества получаемого образования, катализатором и показателем самореализации. Неумение выделить репродуктивное и продуктивное предопределяет

невозможность выработки и применения целесообразных педагогических технологий, необходимых для профессионального становления музыканта. Подмена понятий «музыка» и «музыкальное творчество» закрывает дверь в мир изучения творчества как многогранного психофизиологического процесса, активизирующего художественно-образного мышление, эстетическое сознание и бессознательное в целом, путь к духовному совершенствованию личности обучающегося музыканта.

Сегодня остро стоит проблема псевдотворчества, псевдомузыки и квазимузыкантов. Антихудожественное, низкопробное, вычурное не только наносит непоправимый ущерб практике музыкального образования, но и противоречит сути творчества, его гносеологической (познавательной), аксиологической (ценностно-ориентационной), морально-нравственной, социально-значимой составляющим.

Высокие образцы музыкального творчества – олицетворение чувственной искренности, эмоциональной глубины, созидательного труда, откровения души, которые наполняются общечеловеческими ценностями. Действительно, творить – значит быть искренним, творить – значит любить.

«Музыка есть любовь,
ее сестра – поэзия,
а мать – грусть».
С.В. Рахманинов

Для того чтобы глубже понять, что же такое «музыкальное творчество», обратимся к базовому определению «творчество». Постижение природы творчества дает ответы на многие вопросы, связанные с развитием креативных ресурсов человека, музыканта в частности. Творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью. Творчество специфично для человека, так как всегда предполагает творца – субъекта творческой деятельности. Творчество – это свобода мышления и внутренний поиск, эмоциональный подъем и самопогружение в

глубины бессознательного, осознанная необходимость и интуитивный прорыв, полет внутреннего «Я» во внешнее пространство, энергетический всплеск и «брожение» души.

Существует много определений творчества, которые «трактуют» его как рождение, создание чего-то нового. «Творчество – деятельность человека, направленная на создание какого-либо нового и оригинального продукта в сфере идей, науки и искусства, а также в сфере производства и организации» (Петрушин, 2006: 3). В одном из определений подчеркивается, что «творчество – деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности» (Арнольдов, 2001: 32). В другом – творчество определяется как «созидательная сила, покоряющая воображение человеческого гения, пленяющая своей новизной» (Михайлов, 1969: 48). Обращает на себя внимание высказывание, в котором «творчество – совокупность сознательно-подсознательной энергии, ставшей достоянием цивилизации в виде произведенной продукции» (Журавлев, 1987: 68). «Творческая деятельность человека – всегда «прорыв» за рамки своего «Я». Процесс творчества предполагает диалог с миром и с самим собой» (Столович, 1985: 310).

Итак, творчество – это деятельность. Но, чья деятельность? Природа не включает в себя такое явление как творчество. В природе происходит процесс развития, то не творчества. Творчество – процесс и продукт жизнедеятельности человека.

Всю деятельность людей можно условно разделить на творческую и нетворческую и различать по следующим пяти признакам:

- по результату: творчество характеризуется получением нового, ранее неизвестного качества, в то время как «не творчество» дает известный, стандартный, принципиально схожий с ранее полученным продукт;
- по способу продвижения к результату (процессуальность): творчество неповторимо в своем пути движения (активно в системе работает сознание и бессознательное); «не творчество» предполагает традиционность движения, в котором задействована лишь некая

часть сознания или бессознательного;

- по способу достижения результата: творчество характеризует оригинальность действий (создание нового способа действия либо оригинальной комбинации известных приемов действия, либо обычной комбинации неизвестных приемов действия);
- по значению: творчество выступает как непосредственный двигатель прогресса, определяющий его качественно различные ступени; «не творчество» оказывается лишь средством количественного накопления условий для коренных изменений, т.е. для творчества;
- по воздействию на человека: творчество – «строитель» человеческой природы, ее психофизиологии, познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной, эстетической, морально-нравственной, социальной составляющих, духовного целого; «нетворчество», как рутина, разрушает человеческую природу, убивает в ней Человека.

Творчество и не творчество – неразрывные стороны человеческой деятельности, каждая из которой обуславливает другую (они глубоко детерминированы между собой). Продуктивный и репродуктивный виды деятельности находятся бок о бок, дополняя друг друга. Поэтому дифференцировать их бывает достаточно сложно. Яркий пример этому – процесс обучения, который постоянно может переходить от репродуктивности (стандартного усвоения знания) к поисково-творческой деятельности и наоборот. Часто одно зарождается в другом, мгновенно меняя видовую принадлежность деятельности. При этом появляется либо качественно новое (творчество), либо осуществляется переход, например, к сбору недостающей информации, повторению пройденного этапа (репродуктивность – не творчество).

Между выше перечисленным и музыкальным творчеством можно с полным основанием поставить знак равенства как между общим и частным, развивающимся в среде и по законам общего. Этот факт в достаточной мере подтверждает многогранную и всеобъемлющую природу творчества. Музыкальное творчество является прямым

отражением творчества в целом.

Для сравнения приведем варианты репродуктивной (нетворческой) и продуктивной (творческой) деятельности музыканта.

Варианты репродуктивной (нетворческой) деятельности музыканта:

1. Повторение пройденного материала (например, основ композиции).
2. Механическое воспроизведение нотного текста.
3. Автоматизированная работа над инструктивно-тренировочным материалом (гаммы, арпеджио, др. упражнения для совершенствования техники исполнения).
4. Доведение до автоматизма технической составляющей процесса исполнения музыкального произведения.
5. Копирование услышанного варианта исполнения.
6. Прямолинейное, однобокое освоение исполнительских традиций.
7. Неосмысленное, поверхностное исполнение, лишенное концептуальной основы.
8. Стереотипное освоение правил построения музыкальных форм, принципов музыкального развития в строгом соответствии с имеющимися рекомендациями.
9. Традиционное изучение по шаблону конструктивных особенностей музыкальных инструментов, времени их создания, специфики применения.
10. Формальное изучение теории и методики музыкально-педагогической деятельности, получившей успешную практическую апробацию.

Варианты творческой деятельности музыканта:

1. Создание музыкальных произведений: оригинальных сочинений, обработок и т д.
2. Сочинение упражнений для решения технико-исполнительских задач.
3. Сочинение упражнений для решения художественно-образных задач.
4. Инструментовка.
5. Аранжировка.

6. Переложение.
7. Транскрипция.
8. Выполнение творческих заданий, связанных с сочинительством.
9. Выполнение творческих заданий, связанных с исполнительством.
10. Выполнение творческих заданий, связанных с прослушиванием музыкального материала.

Актуальность изучения феномена «музыкальное творчество» заключается не только в необходимости его теоретического осмысления, в отставании методического обеспечения творческого развития обучающихся на музыкальных специализациях. Сегодня важно повысить квалификацию музыканта как креативной личности, ориентирующейся в психологии и педагогики музыкального творчества. Современный музыкант высшей квалификации должен быть не только прекрасным исполнителем с широким кругозором, педагогом с теоретико-методическими знаниями, опытом практической работы, но и – специалистом, владеющим диагностикой, прогнозированием и оптимизацией творческого процесса. Знание психологии и педагогики музыкального творчества открывает пространство для света творческой мысли, чувственного откровения, развернутой самореализации, профессионального роста, духовного совершенствования музыканта в целом.

Процесс осмысления понятия «музыкально-педагогическое творчество», выявления соответствующих признаков, специфики часто наталкивается на препятствия, испытывает сложности в силу синкретичности (разноплановой целостности), многоуровневой, полифонической структуры изучаемых дефиниций. Действительно, педагогика музыкального образования аккумулирует в себе педагогическое и музыкальное творчество, рождая в своем организме качественно-новый специфический продукт – музыкально-педагогическое творчество. Следует четко обозначить понятие «педагогическое творчество» и, сопоставляя его с понятием «музыкальное творчество», выявить природу собственно музыкально-педагогического творчества.

О.А. Блох / O.A. Blokh

Педагогическое творчество – педагогическая деятельность, которая отличается своей новизной, оригинальностью и предполагает «сотворение» (формирование, развитие, обучение и воспитание) творческой личности, своеобразие которой заключается в неповторимости, уникальности, целенаправленности на созидательный, духовно-возвышенный, социально-значимый труд. Педагогическое творчество как и музыкально-педагогическое включает в себя практическое, теоретическое и экспериментальное направления деятельности.

В свою очередь, музыкально-педагогическое творчество может объединять в себе и сочинительство, и исполнительство, и собственно креативную педагогику. Действительно, педагог-музыкант может быть и композитором, аранжировщиком, и исполнителем, и внимательным слушателем, и собственно мастером творческого педагогического труда. Творческая деятельность педагога-музыканта включает в себя не только перечисленный выше широкий видовой спектр, но и основные типы: художественно-творческий и научно-творческий.

Музыкально-педагогическое творчество предстает не как продукт автоматического слияния видов творческой деятельности музыканта, их количественное накопление. Оно являет собой новое качество творчества, обусловленное спецификой музыкально-педагогического процесса, рождающего новое знание, особый личностно-ориентированный процесс и новый продукт (человека, с результатами его музыкально-творческой деятельности). Музыкально-педагогическое творчество – плод органичного слияния научного и художественного творчества. Именно взаимодействие научного и художественного рождает качественно новое образование – музыкально – педагогическое творчество.

Примеры музыкально-педагогического творчества:

1. Подбор и применение дидактического материала, позволяющего активизировать творческий потенциал обучающихся музыкантов.
2. Оформление учебных аудиторий, классов стендами репродукциями, раскрывающими мир музыки.

3. Создание музея творческих работ обучающихся, их достижений.
4. Разработка педагогических технологий, позволяющих развивать музыкальное творчество обучающихся.
5. Написание научных статей, докладов, тезисов; монографий, диссертаций; учебных программ, методических указаний, рекомендаций, учебных пособий, учебников.
6. Разработка экспериментальных программ. Подбор инструментария для исследования, его модернизация.
7. Проведение педагогического эксперимента.
8. Внедрение научно-педагогической и художественно-педагогической продукции в практику музыкального творчества.
9. Поиск оптимального соотношения субъективных и объективных, художественно-творческих и научно-творческих связей.

Содержание перечисленного спектра направлений составляют: формирование и развитие, обучение и воспитание творческой личности. В педагогики музыкального образования выделяют педагога-теоретика, педагога-практика, педагога-исследователя. Научно-теоретическое, исследовательское направление деятельности педагога-музыканта предполагает открытие, выявление ранее не познанных закономерностей обучения и воспитания, разработку высокоэффективных теорий и методик, позволяющих решать задачи современной системы образования, прогнозирование тенденций ее развития. Многие исследования посвящаются проблемам, связанным с совершенствованием систем управления, подготовки кадров, повышения квалификации, оптимизирующих работу музыкально-педагогической отрасли. Научный поиск осуществляется в направлении изучения положительного педагогического опыта, инновационных технологий, которые способствуют динамичному, продуктивному и целостному творческому развитию обучающихся музыкантов. Исследования посвящаются разработке методик, связанных с диагностикой различных аспектов формирования и развития творческой личности. Взгляд ученых концентрируется на решении задач психотерапевтические, которыевоздействия с целью повышения

эффективности обучения и воспитания подрастающего поколения, людей старшего возраста. Сегодня активно развивается музыкальная психотерапия как вид педагогического творчества. Актуализируются вопросы, которые относятся к гносеологической, аксиологической, коммуникативной проблематике. Сегодня остро встает проблема обучения и воспитания детей, подростков с девиантным (отклоняющимся) поведением, отставанием в развитии, имеющих различного рода недуги. Требуют своего разрешения детская беспризорность и безнадзорность. Эстетико-воспитательную, социально-значимую роль музыкально-педагогического творчества в решение этих насущных вопросов трудно переоценить.

Как видно, научно-творческий спектр музыкально-педагогической отрасли огромен. Ее проблемный круг весьма разнообразен.

Новизна в практической работе педагога-музыканта может проявляться: в нестандартных подходах решаемых проблем; в разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаний; в эффективном применении имеющегося опыта в новых педагогических условиях, в совершенствовании, рационализации, модернизации известного в соответствии с новыми задачами; в удачной импровизации на основе как точного знания и четкого расчета, так и высокоразвитой интуиции; в умении видеть варианты решения одной и той же проблемы; в умении трансформировать теоретические положения и методические рекомендации в конкретные педагогические действия. Высокий уровень исполнительского мастерства, способность к авторскому творчеству (сочинительство, разнообразная обработка музыкального материала, импровизация) в сочетании с педагогическими знаниями, умениями и навыками поднимают учителя музыки на высокий пьедестал настоящего искусства – искусства воспитывать, искусства обучать. Перечисленные направления творческой деятельности педагога-музыканта представляют своеобразные детерминанты (взаимообусловленные, взаимозависимые составляющие) единого целого – музыкально-педагогического творчества.

Специфика музыкально-педагогического творчества во

многом связана с характером процесса и его результатом – растущей, развивающейся личностью музыканта. Творческий процесс жестко лимитирован, спрессован во времени. Педагог не может беспредельно ждать собственного озарения, он должен найти оптимальную методику предстоящего занятия сегодня, а зачастую принять новое решение на самом занятии в считанные секунды, если сложилась непредвиденная ситуация. В данном случае, по словам А.С. Макаренко, требуется немедленный анализ и немедленное действие.

Будучи сжатым во времени, осуществляясь непрерывно и систематически, музыкально-педагогическое творчество приносит плоды, вызревающие, как правило, далеко не сразу. Педагог сравнительно быстро получает лишь частичный, промежуточный результат своей образовательной деятельности (знания, умения, навыки обучающихся), не всегда может сопоставить замысел и его последствия. В данных условиях в значительной степени актуализируются вопросы, связанные с активизацией самостоятельной работы музыканта-художника-учащегося.

Поскольку музыкально-педагогическое творчество непосредственно связано с учебно-воспитательным процессом, формированием и развитием личности обучающегося, оно всегда должно нести импульс добра, справедливости, любви, гармонии, красоты, благотворное, позитивное начало в целом. Поиски доказательства от противного, доведенные до абсурда, негативные воздействия недопустимы в практической деятельности педагога-музыканта.

Следует обратить внимание, что эвристическая деятельность учащихся не застрахована от промахов и ошибок. Именно в этих условиях приобретает особую значимость воспитание волевых качеств, формирование психологической устойчивости, ценность музыкально-творческого открытия.

Особенностью музыкально-педагогического творчества является и то, что оно всегда представляет сотворчество. Музыкально-педагогическую специфику в этом плане дополняет коллективное исполнительство (различные видовые составы ансамблей, оркестров, хоров).

Сотворчество отражает взаимодействие с

педагогическим коллективом и учащимися. Следует заметить, что действенное сегодня педагогическое средство часто завтра оказывается бесплодным. Оригинальное решение теряет привлекательность и новизну, творческая задача воспринимается уже как стереотипная. Системно-последовательная работа над собой, включенность в непрерывный процесс самообразования, саморазвития – неотъемлемые составляющие творческой жизни педагога-музыканта. В свою очередь, чем лучше поставлено обучение, тем быстрее растет учащийся как творческая личность. Вот почему необходимо постоянно совершенствовать все элементы музыкально-педагогической системы: цели, содержание, условия, модели, технологии, методы, формы, средства, приемы и др.

Еще одной отличительной чертой музыкально-педагогического творчества является то, что значительная его часть осуществляется на людях, в публичной обстановке. Такое обстоятельство требует от педагога умения управлять своими психическими состояниями, оперативно вызывать у себя и учащихся творческое воодушевление.

Подводя некоторый итог, можно заключить, что специфику музыкально-педагогического творчества составляет: сконцентрированная во времени деятельность, которая представляет сотворчество музыкантов-художников, является конфиденциальной и публичной, имеет большую протяженность между воздействием и его конечным результатом, предполагает благотворное, позитивное воздействие, постоянную работу над личностным совершенствованием.

Специфичен и предмет музыкально-педагогического творчества – развивающийся человек (учащийся-музыкант), совершенствующаяся личность, и его инструмент – личность педагога-творца (как отмечают исследователи психологии творчества, только в педагогике художественного творчества мы встречаемся с этим уникальным совпадением личности и инструмента творчества).

Музыкально-педагогическое творчество можно условно подразделить на три уровня: открытия, изобретения,

усовершенствования.

Наиболее масштабные и новаторские педагогические решения – это открытия (первый уровень педагогического творчества), которые позволяют увидеть новые возможности совершенствования как самой деятельности, так и включенного в нее человека. Открытия связаны с выдвижением новых педагогических идей и их воплощением в конкретной учебно-воспитательной работе. Таковы, например, эстетико-воспитательная система В.А. Сухомлинского, система музыкального воспитания и образования Д.Б. Кабалевского.

Второй уровень педагогического творчества связан с преобразованием, конструированием отдельных элементов педагогических систем, средств, методов, условий обучения и воспитания. Результаты этого уровня творческой деятельности можно условно назвать педагогическими изобретениями. Уроки открытых мыслей у Г.Г. Нейгауза, создание «певческого поля» Г.А. Струве, технология параллельного педагогического воздействия, магнитофонный и тихий опрос.

Третий уровень педагогического творчества составляют усовершенствования – модернизация и адаптация к конкретным условиям уже известных методов, средств обучения и воспитания, формирования и развития творческой личности музыканта. Этот рационализаторский уровень творчества – результат и проявление педагогического мастерства учителя-музыканта.

В повседневной деятельности педагога открытия происходят довольно редко и носят, как правило, субъективный характер («открытия для себя»). Чаще встречаются изобретения и усовершенствования.

Следует заметить, что все основные черты музыкально-педагогического творчества находят отражение в педагогике музыкального образования.

Она объединяет в себе природу музыкального искусства и собственно педагогики. «В этом видится специфика педагогики музыкального образования, рассматривающей каждое явление и в музыкальном, и в педагогическом ракурсах» (Абдуллин, Николаева, 2004: 86).

Не случайно в классификацию признаков творчества

входит понятие «творческий потенциал», который одновременно выступает и как стимулятор, и как показатель развития креативной природы личности, и как своеобразная итоговая субстанция творческого процесса. В данном случае также обнажается двуединство музыкального и педагогического начала.

ЛИТЕРАТУРА

Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. 2004. Теория музыкального образования. М.: Издательский центр «Академия». 286 с.

Арнольдов А.И. 2001. Диалог культур: веление времени. М.: МГУКИ. 32 с.

Блох О.А. 2013. Педагогика и психология музыкального творчества: Учебное пособие для вузов. М.: МГУКИ. 232 с.

Блох О.А. 2013. Музыкальное исполнительство и педагогика: Учебное пособие для вузов. М.: МГУКИ. 160 с.

Журавлев, В.В. 1987. Мир художественной культуры В.В. Журавлев. М.: Мысль. 270 с.

Михайлов А.А. 1969. Художественное творчество учащихся. М.

Петрушин, В.И. 2008. Психология и педагогика художественного творчества: Учебное пособие для вузов. М.: Гаудеамус. 488, [1] с.

Столович, Л.Н. 1985. Жизнь–творчество–человек. М.: Политиздат. 415 с.

Получена / Received: 25.06.2014
Принята / Accepted: 05.08.2014

Учреждения основного и дополнительного образования в организации профильного обучения учащихся

Т.А. Касимова

Дворец творчества детей и молодёжи «Истоки»
141300, Московская область, г. Сергиев Посад, ул. Вознесенская, д.20
Palace of creativity of children and youth «Origins»
Voznesenskaya str. 20, Sergiev-Posad, Moscow Region 141300 Russia
e-mail: dtdm_istoki@bk.ru.

Ключевые слова: дополнительное образование, профилизация, учреждение дополнительного образования детей в условиях районного центра, социально-значимые качества личности, патриотическое воспитание, взаимодействие учреждений основного и дополнительного образования.
Key words: additional education, specialization, the establishment of additional education of children in the district center, socially important qualities of a personality, patriotic education, the interaction of institutions of facultative and secondary education.

Резюме: В статье рассмотрены вопросы организации взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования детей. По мнению автора, учреждения дополнительного образования способны играть ключевую роль в осмысленности выбора того или иного профиля учащимися. Поэтому путь к профильному обучению начинается через дополнительное образование. Дополнительное образование являет собой гармоническое единство познания, творчества, общения, в основе которого лежит любознательность и увлеченность свободным поиском пути к мастерству и постижению смысла жизни, что и позволяет ему влиять на выбор той или иной профессии, а значит и профиля учащегося.
В масштабах районного центра учреждение дополнительного образования может выступать в роли центра, координирующего усилия учреждений культуры, основного и дополнительного образования детей и подростков, в формировании гражданской позиции и воспитании патриотизма молодежи. Взаимодействие учреждений основного и дополнительного образования должно стать не только условием, обеспечивающим функционирование профильного обучения, но и задавать направление развития всей педагогической системе общеобразовательной школы для будущего профессионального ориентирования учащихся.
Abstract: In the article are reviewed the questions of the organization of interaction of institutions of primary and secondary education for children. According to the author, institution of additional education can play a key role in challenging the validity of the choice of the profile of the students. Therefore, the path to the profile training begins after additional education. Additional education is the har-monic unity of knowledge, creativity, communication, based on curiosity and enthusiasm for a free search path to mastery and the meaning of life, which allows it to influence

the choice of a profes-sion, and thus the profile of the student.

In scales of the district center institution of additional education can act as a centre to coordinate the efforts of cultural institutions, primary and secondary education for children and adolescents, in the formation of citizenship and patriotism of young people. The interaction of institutions of primary and secondary education should become not only a condition ensuring the functioning of specialized education, but also to set the direction of development of the entire education system of secondary schools for the future of professional orientation of students.

[**Kasimova T.A.** The institutions of facultative and secondary education to organize on specialization education]

В настоящее время на различных уровнях российского общества и государства подтверждена и признана приоритетность развития профильного образования. Профилизация рассматривается как одна из мер повышения конкурентоспособности России в условиях глобализации. Однако переход к профильному обучению таит в себе целый ряд проблем, от разрешения которых зависит как успешность всей реформы образования, так и эффективное развитие страны в целом. Одной из них является организация взаимодействия между учреждениями основного и дополнительного образования.

Очевидно, что школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзные общественнозначимые цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации. Поэтому ведущей задачей современной школы становится раскрытие способностей каждого ребенка, воспитание патриота, нравственной личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. В то же время основным фактором обновления профессионального образования становятся запросы рынка труда, потребности социальной сферы, науки, техники и экономики. Это подтверждается заявленной в Федеральных государственных образовательных стандартах моделью общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени, что будет обеспечивать возможность разнообразных комбинаций учебных предметов и гибкую систему профильного обучения. Поэтому в стандартах старшей школы значительно сократился

объём часов на базовые общеобразовательные предметы и выросло количество часов, отводимых на профильные предметы и элективные курсы.

При возрастании удельного веса предметов, выбираемых самим учащимся, на первое место выходит осмысленность выбора того или иного профиля. Здесь значительную помощь может оказать дополнительное образование, поскольку для многих путь в будущую профессию начинается через тот или иной кружок, клуб, творческое объединение или секцию учреждения дополнительного образования.

Дополнительное образование являет собой гармоническое единство познания, творчества, общения, в основе которого лежит любознательность и увлеченность свободным поиском пути к мастерству и постижению смысла жизни, что и позволяет ему влиять на выбор той или иной профессии, а значит и профиля учащегося.

Система дополнительного образования в России формировалась в результате развития уникальных отечественных форм внешкольной работы (внешкольного воспитания), начиная с конца XIX столетия. Мощнейшим импульсом к её развитию явилась ситуация 40-х - 50-х годов XX в., когда в условиях послевоенной разрухи и роста беспризорности особое внимание было обращено на творческое развитие детей.

Как известно основные задачи дополнительного образования - обеспечение благоприятных условий освоения общечеловеческих социально-культурных ценностей, предполагающих создание оптимальной среды для воспитания и обучения детей; укрепление здоровья; личностного и профессионального самоопределения и творческого труда детей и подростков в возрасте от 6 до 18 лет, а также приобщение к миру прекрасного, любви к искусству, способности к творчеству. Тем самым учреждения дополнительного образования (УДО) являются важной частью системы образования. Можно утверждать, что указанные задачи профильного обучения общего, профессионального и дополнительного образования взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Сложившаяся в настоящее время в России практика профильного обучения учащихся ориентирована на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям для дальнейшего обучения в вузе. Поэтому стратегические цели и задачи профильного обучения общего образования профессионального и дополнительного образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. От их реализации зависит профессиональная ориентация учащихся в условиях общеобразовательной школы, которая обозначает профилизацию обучения с учетом рынка образовательных услуг. Профессиональная направленность общеобразовательной школы ориентируется на влияние доминирующих профессий в социуме и соответственно их кадровой подготовки.

Принципы профильного обучения, кроме обычных «общеучебных» характеристик, таких как развивающий, деятельностный характер образования, вариативность, индивидуализация, дифференциация должны включать и такие, как интеграция образовательного процесса с социумом, региональная направленность образования.

Вариативность как принцип профильного обучения характеризуется многоуровневостью и вариативностью учебных планов, образовательных программ, содержания образования, использованием различных технологий, предоставления школьнику выбора свободно изучаемых дисциплин, смены видов деятельности, использования интегративного подхода в изучении обязательных предметов, активного включения творческого начала в учебный процесс.

Осуществление вариативности стандартов образования дает возможность исключить формальный подход в оценке непрофильных знаний, потому что их не будет в процессе обучения, а упор будет делаться на процесс профильного обучения и формирование профессионального самосознания. Именно поэтому дополнительное образование в учреждениях дополнительного образования определяет конкретную профессиональную направленность, предполагающую, в сущности, изучение дополнительного блока предметов, которые не входят в стандартные программы, но по своей значимости для данного профиля могут их превосходить. Все это позволит

повысить качество обучения и усвоения профессиональной компетенции учащихся с усвоением и применением в своей деятельности ценностных ориентиров общества и государства.

Само понятие «взаимодействие» может быть обозначено как двунаправленный процесс обмена действиями между двумя или более партнерами. В нашем случае взаимодействие относиться к способам, при помощи которых партнеры, то есть общее и дополнительное образование, интегрируют свои образовательные цели и средства их достижения, распределяя имеющиеся образовательные ресурсы между собой.

При реализации взаимодействия общего и дополнительного образования в профильном обучении сохраняется значимость воспитания патриотизма и гражданственности учащихся.

В качестве примера реализации программы по воспитанию патриотизма и гражданственности в учреждении дополнительного образования в маленьком городе можно назвать деятельность Дворца творчества детей и молодёжи «Истоки» (ДТДМ), работающего с 2000 г. в г. Сергиевом Посаде. Конечно, на местном уровне над формированием патриотической позиции молодежи учреждения дополнительного образования работают не сами по себе, а во взаимодействии с общеобразовательными учреждениями.

В настоящее время Дворец творчества детей и молодёжи «Истоки» (далее ДТДМ) является многопрофильным учреждением и методическим центром по организации воспитательной работы в городе и районе, как для системы общего, так и дополнительного образования. Деятельность учащихся направляют на развитие, с одной стороны, творческого (продуктивного) мышления с опорой на логическое, последовательное (конвергентное), с другой, альтернативного, отступающего от логики (дивергентного) мышления, связанного с воображением, оригинальностью и разнообразием идей. Таким образом, осуществляется процесс профильного обучения, который направлен на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. Тем самым в реализации профильного обучения существенно расширяются возможности ученика, которые выстраивают индивидуальную

образовательную траекторию, включая сюда и возможности дополнительного и общего образования.

Также примером такого взаимодействия может служить интеграция педагогических усилий общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования детей в единое образовательное пространство, где каждое учреждение, являясь уникальным по своим целям, содержанию, методам и приемам деятельности, дополняет другие, вносит свой вклад в развитие личности учащегося.

В ДТДМ Дворца творчества детей и молодёжи «Истоки» разработана система программ и методических разработок, непосредственно нацеленная на формирование патриотизма молодёжи. В их число, например, вошли следующие программы и методические разработки:

1. «Память поколений» - в рамках этой программы для всех классов краеведческие объединения и музеи образовательных учреждений района.
2. «Смутное время». Конкурсная программа для учащихся 8-9 классов, посвященная 400-летию осады Троице-Сергиева монастыря.
3. «Армия». Конкурсная программа для юношей 10-11 классов. Программа по развитию творческих способностей детей.
4. Методическая разработка «Наши земляки. Павел Флоренский. Жизнь. Наследие. Современность» рассказывает о жизни и судьбе знаменитого русского философа.

Конечно, на местном уровне над формированием патриотической позиции молодежи учреждения дополнительного образования работают не сами по себе, а во взаимодействии с общеобразовательными учреждениями.

Интеграция общего и дополнительного образования детей в учреждении дополнительного образования детей имеет свою специфику, обусловленную, прежде всего, статусом этих учреждений, главными функциями которых является развитие творческих способностей детей, предоставление им возможностей для самоопределения, организация их досуга.

Для этого используются разработка интегрированных программ:

- совместной деятельности учреждений дополнительного образования и общеобразовательных школ;
- учреждений дополнительного и общего образования;
- учебно-производственных комбинатов; организация и проведение совместно с другими учреждениями интегрированных мероприятий (праздников, фестивалей и др.);
- интегрированных дел (коллективных творческих, общественно полезных и др.);
- интегрированных игр (краеведческого, интеллектуального и других направлений);
- деятельность детских общественных организаций.

Таким образом, учреждение дополнительного образования в масштабах районного центра может выступать в роли центра, координирующего усилия учреждений культуры, основного и дополнительного образования детей и подростков, в формировании гражданской позиции и воспитании патриотизма молодежи. Взаимодействие учреждений основного и дополнительного образования должно стать не только условием, обеспечивающим функционирование профильного обучения, но и задавать направление развития всей педагогической системе общеобразовательной школы для будущего профессионального ориентирования учащихся. Для обеспечения успешного взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования необходимо избирать такие формы кооперирования, которые бы базировались на принципах совместной заинтересованности партнеров в достижении конечных результатов сотрудничества; равноправном и долговременном характере отношений между партнерами; совместном использовании ресурсов партнерами.

Важнейшими педагогическими условия взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования в рамках организации профильного обучения детей являются: добровольность участия и неучастия во взаимодействии и наличие чёткого механизма вертикальных, горизонтальных (или комбинированных) связей между учреждениями; использование в деятельности учреждений основного и дополнительного образования межпредметных, междисциплинарных связей,

наличие единого механизма взаимодействия, формирование мотивационной сферы участников взаимодействия, развитие у них мировосприятия, мировоззрения, самоопределения; рекомендаций по формам для самореализации. Устойчивость взаимодействия обеспечивается за счёт добровольного характера взаимодействия при наличии единого центра (или иного органа управления), координирующего и направляющего совместную деятельность, благодаря единому информационному пространству.

ЛИТЕРАТУРА

Возможности дополнительного образования детей для реализации профильного обучения: Учебно-методическое пособие для учителей. Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб, 2005. 150 с.

Готская И.Б. 2005. Профильное обучение в старшей школе, обеспечивающее реализацию индивидуальных образовательных запросов учащихся: Прогр. Повышение квалификации работников образования. М.: Изд-во УРАО. 21 с.

Дополнительное образование детей - зона развития творческой личности: Сборник статей. Под ред. Л. А. Сатаровой. Астрахань: Сорокин Р.В., 2010. 133 с.

Дополнительное образование детей как фактор развития региональной системы образования: коллективная монография. Т.Ф. Асафова и др.; Под ред. А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева; М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО "Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, Департамент образования Ярославской обл. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. 300 с.

Ильина С.П. 2006. Основы профильного обучения и предпрофильной подготовки: Учебно-методическое пособие для учителей. СПб.: Издательско-полиграфический центр "КАРО". 126 с.

Новиков А.М. 2000. Российское образование в новой эпохе. М.: Эгвес. 268 с.

Современное дополнительное профессиональное образование: проблемы и перспективы: сборник материалов заочной межрегиональной научно-практической конференции. Отв. ред. Колядинцева О.А. Омск: БОУДПО "ИРООО", 2009. 86 с.

Получена / Received: 12.08.2014
Принята / Accepted: 19.08.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 335-341

New forms and methods in the pedagogic of art: creative interaction between the teacher and children

I.A. Lavrenteva

Municipal autonomous educational institution kindergarten № 25 "Nested doll"
Tsementnikov street , 9- a, Moscow region, Kolomna,140414, Russia
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 25 «Матрёшка»
140414, Россия, Московская обл., г. Коломна, ул. Цементников 9-а
e-mail: lavrentevirina@yandex.ru

Key words: Children's artistic creativity, The art technology, Textile designer, The educational-creative self-organization, The educational process, methods and techniques of creative pedagogy.
Ключевые слова: художественное творчество дошкольников, арт-технология, текстильный конструктор, учебно-креативная самоорганизация, образовательный процесс, методы и приемы креативной педагогики.
Abstract: The article deals with the specifics of forms and methods of creative-oriented educational process as children and adults' joint activity, the aim is to teach the child to think, create, analyze, generate ideas and find solutions. The author of the article notes great opportunities of innovative art technology that represents a system of creative games «Textile-fun» («Leisure with textile») (authors E.D. Fayzullaeva, T.D. Fitsner) in creation the conditions for creative self-realization of children in the development of perception, thinking, imagination, communication abilities, emotional sphere, in the formation of aesthetic relationship to reality, as well as having a therapeutic effect on the regulation of emotional condition of the child.
Резюме: В статье рассматриваются особенности форм и методов креативно-ориентированного образовательного процесса в совместной деятельности детей и взрослых с целью научить ребенка думать, творить, анализировать, генерировать идеи и находить решения. Автор статьи отмечает большие возможности инновационной современной технологии системы творческих игр «Textile -fun» («Досуг с тканью») (авторы Е.Д. Файзуллаева и Т.Д. Фицнер) в создании условий для творческой самореализации детей, развития восприятия, мышления, воображения, эмоциональной сферы, способности к коммуникации, формирования эстетического отношения к действительности, а также оказания терапевтического эффекта при регуляции эмоционального состояния ребенка.
[Лаврентьева И.А. Новые формы и методы в педагогике искусства: креативное взаимодействие педагога и ребенка**]**

Nowadays, many changes occur in education all over the world, as in the most important sphere of human life. Rapidly

changing world demands new rules on the education system, which should provide a creative education of the well-mannered personality, capable of communication and collaboration with people, having a holistic worldview, focused on human values, capable to carry out creative comprehension and world transformation on the basis of professional knowledge.

The national doctrine of education in the Russian Federation provides significant changes of all education system on the basis of its advancing development and innovation (The national doctrine of education in the Russian Federation till 2025). The innovative direction in the system of pedagogical science - creative pedagogic which aims to create new cognitive methodology, to overcome the psychological barriers of thinking, to develop ability to think abstractly , to build interaction of the teacher with the pupil on the basis of reflection, educational and creative self-organization for the intellectual and creative development.

Creativity (from lat. creatio – creation; from English Creativity – "creative", ability to creative activity) is a creative, innovative activity. Creativity (according to I.A. Lykova), is considered as a result of an initial internal inclusiveness of imagination mechanisms in various mental processes (Lykova, 2010). Creativity, by A. Maslou's definition, unites various spheres of the mental: activity, process, installation and personality.

It is known that 40% of children under 6 years of potentially talented, however, the training, built on the basis of traditional didactics, sharply reduces their creativity (Popov, 2011). But the main principle of art education in kindergarten is the principle of creativity and independence of children.

Providing productive art activity of preschool children, the tutor sets the aim to help children learn reality more perfectly and completely, to display the attitude to it more actively and brightly. The teacher promotes to find new ways and forms of children creative activity and creates conditions for the best result of cultural achievements in personal and creative process. Children's activity becomes the manifestation of creativity, as in the methods of action and its result. Novelty in art activity of the preschool child have not only subjective level (novelty for the child), but also objective level (novelty for others) – often in creation of fantastic, fairy-tale images.

According to our experience, a substantial material of fairy tales with the base on art activity promotes to the expression in children initiative, a demand for self-search activity that allows you to create the atmosphere of creativity, inspiration, and, as a result, motivate preschool children to gain knowledge, to study, to develop creative imagination. "The fairy tale, the imagination, game, unique children's creativity is a right way to the heart of every child. V. Sukhomlinsky told that the fairy tale, the imagination is a key by means of which it is possible to open all the doors of child heart. Thanks to artistic images and special fairy-tale language we develop a sense of beauty.

In the work with preschool children we develop creativity and imagination and use innovative art technology «Textile-fun» or "Leisure with textile" (authors E.D. Fayzullaeva, T.D. Fitsner) in the form of creative interaction teacher with children (Fitsner, 2013). Art technology is a system of creative games, which develop perception and emotional sphere of children's imagination and creativity. With their help, you can entertain the kids, bring together and befriended, have a lot to teach them. For children from three to seven years, it is important to learn to concentrate, be attentive, cooperate with others, trust, be independent, and develop a positive outlook on the world.

The main idea of the Textile-fun technology according to E.D. Fayzullayeva (2013), consists in the solution of pedagogical tasks and regulation of a child emotional condition during the interaction with other people - children and adults. The authors of technology emphasize a number of aspects of child activity in which application of fabric materials as cures of educational and educational tasks is psychologically justified: touch and therapeutic aspect, communicative aspect, game and creative aspects.

Any creativity begins with surprise and inspiration. Light color fabric (chiffon) from a usual rag turns into flowers and trees, magic birds and butterflies, sea inhabitants with the help of children imagination and hands. Game with fabric creates special space in which children get new experience, develop the art abilities, imagination, associative thinking.

According to our experience there are some stages in child development of textile fun activity:

• The chaos – uncertainty, helps to find new idea (function), but doesn't realize it, origin of associations;

• Modeling – search of graphic opportunities, ways of modeling;

• Ordering – make a plan, comparison with the purposes;

• Plot stage – plan expansion, detection of creative potential of the child;

• Feedback implementation – interaction with ready models (images) in game activity;

• Change (specification) of properties, forms of models in the course of art and creative activity;

• Reflection.

Giving the child the possibility of art experimentation with fabric material, both in action, and in search of new art possibilities through transformation, we form flexibility of thinking , the ability to think outside the box to build the logic of their reasoning and actions, it develops motility, deprives templates, gives creative freedom actions and personal interest in the success.

Modeling of landscapes, elements, images occurs not only on the textile - the tutor can involve the child "inside" a picturesque cloth, suggest to turn into a cloud, the sun or to become sunbeams together with other children. The tutor not only carries out sensory development of the child on the basis of sensory experience (it is known that the touch, sliding of light fabric on a body of the child causes positive sensual effect), but also promotes therapeutic impact on the general emotional attitude of a child or a group of children, creating the comfortable atmosphere in an artistic image.

"Air", transparent rags arose curiosity in children which causes a desire to experiment with forms and color: imposing colored rags at each other, get new color combination (green crown of the tree is covered with yellow fabric – "the autumn came", rags are imposed at each other in various order – colorful autumn leaves, development of visual perception, distinction of shades of colors, etc.). Considering the surrounding things out of light color chiffon, child "paints" the world round himself in favorite colors. Children learn to create color harmony – the color combinations making impressions of color balance, integrity, unity.

During the process of making a picture, children with the tutor think about every element of future work: "falls" – imitation of a falling stream, "the sea waves" – representation of shaking waves,

"breeze" - exercise on breath, etc. Transferring an artistic image with simultaneous movement improvisation, the child realizes that creation of any composition, a performance can be in various forms.

Investigating a fabric material as graphic, children can wet it in water (the whole cloth or part) – there will be a possibility of creation of the conceived image in the plastic way or in a combination of different ways ("the floret was dismissed", "cheerful portraits", "berries ripened") with the prolonged art effect of "blooming", "maturing". Such game will keep attention of children still a long time, causing interest of young artists experimenters result expectation: drying of fabric will be accompanied under natural conditions by form change, and, as a result, originally created image that brings in creative process an intrigue and pleasure from the received result.

Exploring the fabric material, children can wet it in water (the whole or part) – there will be a possibility to create an image in a combination of different methods ("bloomed flower", "cheerful portraits", "ripe berries") with the prolonged art effect of "blooming", "maturing" . This game will keep the children's attention for a long time, causing the interest of young artists, waiting the result: drying fabric will be accompanied by a change in form , and as a result, originally created image that brings intrigue and excitement of the result in creative.

Exercises with fabric material improve visual, auditory and kinesthetic perception, develop a sense of space and rhythm. Plasticity of hand movements in such exercises is defined by characteristics of a game material "lightness" of fabric, pliability and plasticity of fabrics streaming or soaring in air, and impressions of movement of "a colorful palette" amplifies background sound of classical music, creating the magic atmosphere.

We try to create such conditions that every child could prove himself within his own opportunities. Children interact with the tutor, and also with each other and all group. Especially important for us that the child takes pleasure of a game, feels his importance, makes the development of "events" of game, expands the experience. Esthetic emotion of the child demands an instant exit that causes need of a constant emotional inclusiveness of the adult, his readiness for improvisation, contact, and support.

The fabric designer allows modeling various fantastic sketches and making pictures, representing favorite fairy tale heroes and creating new, fantasy images. It is possible to create game situations, involving children in creative cooperation.

One of methods of creative development is the empathy method (a method of personal analogy). Creating the fairy tale character, a child identifies himself with object and a subject of creative activity. There is a judgment of a role, function of the fantastic character, feelings, emotions, abilities to see, hear, argue that demands the imagination. Thus the child can go out of contents of the fairy tale; it intensifies processes of thinking that leads to «production" of original ideas.

Children's art creativity is specific as caused by internal incentive motive, represents activity in which process, instead of its result is important. So, in interesting game, the child learns to put fabric, to twist, giving it the necessary form, volume, to tie small knots, to combine parts as a whole.

Children's art creativity is specifics, because it is caused by internal motivation. It is an activity in which the process is important, not the result. So, in an interesting game, the child learns to put fabric twist, giving it the necessary shape, size, tie knots, combine parts as a whole.

The art technology «Textile-fun» (authors E.D. Fayzullaeva , T.D. Fitsner) focuses on the child personality, the possibility of organization a gradual comprehension into the modeled space, during which the child builds his own communication, masters the art experience in joint activity with adults, other children, and then recreates (or create his own) artistic image.

Receiving creative experience in esthetic activity, forms ability to esthetic perception of the world at the child, and, as a result, there is an extrapolation of experience of perception on the sphere of human relationship, attention manifestations to the world, to the nature, to other people, to itself. Novelty of a beautiful and unusual "graphic" fabric material – the designer "A chiffon rainbow", novelty the situations interesting, tasks not repeating for children, possibility of a choice – all these conditions create the joyful, uncommon creative atmosphere in kindergarten where at children from delight eyes burn and their dreams are born.

Creative experience in aesthetic activity forms child's ability to aesthetic perception of the world and, as a result, a perception on the extrapolation of experience on the human relationships, attention to the world nature, others, yourself. The novelty of the beautiful and unusual "fine" fabric material – the designer "A chiffon Rainbow", the novelty of the situation, interesting tasks for children – all these conditions create a joyful, creative atmosphere in kindergarten, where children create their dreams .

REFERENCES

Fitsner T.D. 2013. [Designer "A chiffon rainbow", universal educational and game activity book; Color world: graphic creativity and design in kindergarten and elementary school. No. 4: 24-27]. [in Russian]

Lykova I.A., Fayzullayeva E.D. Shershun S.E. 2013. [Value of art activity for adaptation of the child to kindergarten: theory and practice. 2013 .No. 7.p.50-54] - Detskiy sad teoriya i praktika. No 7: 50-54. [in Russian]

Lykova I.A. 2010. [Art work in kindergarten. Educational and methodical grant. M.: Color World publishing house. p. 144]. [in Russian]

Popov V.V. 2011. [Creative pedagogic. Methodology, the theory, practice. M.: BINOMIAL. Laboratory of knowledge. p. 319]. [in Russian]

Получена / Received: 16.05.2014
Принята / Accepted: 09.07.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 342-355

Педагогические методики в области развития физического воспитания молодежи и школьников

А.А. Ласкин

Академия гражданской защиты МЧС России
141435, Московская обл, г. Химки, мкрн. Новогорск, ул. Соколовская
Civil Defence Academy EMERCOM of Russia
Sokolovskaya str., Novogorsk Microdistrict, Khimki, Moscow Region 141435 Russia; e-mail: al.laskin@yandex.ru

Ключевые слова: методика исторического развития физического воспитания, личностный подход, культурно-историческое развитие физической культуры, педагогический аспект, педагогическое взаимодействие с молодежью, спортивная подготовка школьников, социально-культурная деятельность, информационно - аналитическая деятельность педагога и тренера.
Key words: methodology of the historical development of physical education, personal approach, cultural-historical development of physical culture, pedagogical aspect of pedagogical interaction with youth, athletic training students, socio-cultural activities, information - analytical activity of a teacher and coach.
Резюме: В статье рассматриваются методика педагогической деятельности и историческое развитие физического воспитания у молодых людей в социуме. Показана проблема о необходимости создания педагогической методики в культурном и физическом воспитании личности подростка, с умением преодолевать инертность жизненного развития и трудности в переходном периоде физического развития.
Рассматриваются психологические, социальные и практические формы взаимодействия в профилактике и преодолении пассивности и инертности жизнедеятельности молодых спортсменов, их физической активности в социально-культурной деятельности. Показаны отличия по многим моментам в организации и проведении социально-культурных программ в ракурсе исторического развития физической культуры.
Abstract: The article discusses the methodology of pedagogical activities and the historical development of physical education of young people in society. Shows the problem on necessity of creation of teaching methods in cultural and physical education of an adolescent's personality, with the ability to overcome the inertia of life development and difficulties in the transitional period of physical development.
Examines psychological, social, and practical forms of cooperation in the prevention and overcoming passivity and inertness of life of young athletes, their physical activity in socio-cultural activities. Shows differences in many aspects in the organization and socio-cultural programmes in view of the historical development of physical culture.
[**Laskin A.A.** Teaching techniques in the development of the physical education of youth and students]

А.А. Ласкин / A.A. Laskin

Одним из генеральных направлений развития физической культуры и воспитания активной политики оздоровления молодежи и школьников в России, является разработка новых педагогических методик и развитие системы физического воспитания в молодежной среде. В условиях социально-экономических и политических преобразований современной России особое значение приобретают вопросы укрепления физического и культурного уровня развития молодежи и школьников.

Важным становится, с помощью педагогических методик, изучение изменений, происходящих с подростком, в процессе смены возрастного, психологического физического и культурного состояния.

Историческая и гуманитарная значимость физического воспитания заключается в создании устойчивой мотивации к здоровому образу жизни, развитие у молодежи и школьников потребностей в физическом самосовершенствовании.

Исторический вклад физической культуры в развитие оздоровления должен состоять в обеспечении молодежи и подростков новыми аспектами знаний о научно-практических основах в физической культуре и здорового образа жизни, а также в овладении системой практических умений и навыков, обеспечивающих развитие, сохранение и укрепление здоровья, психическое благополучие и совершенствование его психофизических способностей и качеств личности подростка , содействовать формированию и развитию физической культуры личности.

Используя различные источники, прежде всего учебники, изданные по данной дисциплине, а также труды ведущих ученых в области физического воспитания Б.Р. Голощапова, А.Д. Жаркова, В.П. Подвойского и других. Мы рассматриваем не только с точки зрения основных исторических понятий о развитии физической культуры, но и дополняем новыми педагогическими методиками физического развития и оздоровления. Педагогические методики в области развития физического воспитания молодежи и школьников рассматривают основные понятия о физической культуре, как части общечеловеческой культуры, вся совокупность

достижений общества в создании и рациональном использовании специальных средств, методов и условий направленного физического совершенствования и оздоровления молодежи и подростков.

Физическое воспитание в исторической методике развития характеризуется, как - педагогически организованный процесс развития физических качеств, обучения двигательным действиям и формирования специальных знаний и умений.

А спорт, как составная часть физической культуры, основанный на использовании соревновательной деятельности и подготовки к ней, в сочетании со стремлением занимающихся, к достижению максимального результата. Близкое по значению определение спортивных игр дается в немецком толковом словаре спортивных терминов, где под "спортивными играми" понимается «социальная двигательная активность человека».

Этап завершения активного выступления на соревнованиях характеризуется нарастающим снижением спортивных результатов, пресыщением спортивной деятельностью, «эмоциональным сгоранием».

Спортсмен (от английского sportsmen - человек спорта; честный, порядочный человек) - это человек, который систематически занимается избранным видом спорта и регулярно принимает участие в соревнованиях.

Физическое совершенство и развитие характеризуется, как исторически обусловленное представление об оптимальной мере гармонического физического развития и всесторонней физической подготовленности человека, процессом изменения естественных свойств организма человека в течение жизни. Физическая и функциональная подготовленность молодежи – результат физической подготовки, достигнутый в овладении двигательными навыками и в развитии физических качеств с одновременным повышением уровня деятельности его функциональных систем: опорно-двигательной, дыхательной, нервной и других.

Профессиональная направленность физического развития – это использование средств физической культуры для подготовки к высокопроизводительному труду, обеспечению высокой работоспособности в учебе, служебной сфере

деятельности, в том числе, на кризисных этапах его профессионального развития. Культура исторического развития физической культуры и спорта включает в себя три основных дефиниции: история, физическая культура, спорт.

Термин «история» имеет древнегреческое происхождение и означает рассказ или повествование о прошлой жизни человеческого общества. Древние говорили: «Historia est magistra vita» – «История – наставник жизни». История физической культуры – наука о закономерностях возникновения и развития идей, организационных форм, средств и методов физической культуры и спорта в связи с экономическими, политическими и культурными условиями жизни общества; она даёт научный анализ возникновения и развития физической культуры, как одной из форм общественной жизни и составной части общей культуры общества. Термин физическая культура (иногда её называют телесная культура) был впервые употреблён в Англии и США в 90-х гг. XIX века. В России термин физическая культура стал упоминаться в печати с 1908-1910 гг. Под физической культурой тогда понимали деятельность человека и общества, направленную на физическое воспитание, образование и укрепление здоровья.

Физическая культура, рассматривается как часть общей культуры общества; представляет собой совокупность достижений в деле оздоровления людей и развития их физических способностей. Она включает систему физического воспитания, специальные научные знания, развитие спорта и спортивных достижений; охватывает область общественной и личной гигиены, гигиены труда и быта, правильного режима питания, труда и отдыха, использование естественных сил природы – солнца, воды и воздуха – в целях оздоровления и закаливания молодого организма. Термин спорт происходит от латинского слова disportare – развлекаться. Под этим термином подразумевается соревновательная деятельность, подготовка к ней, а также специфические отношения, нормы и достижения, связанные с этой деятельностью. Спорт, как часть физической культуры своей специфической направленностью дополняет и углубляет её. История прослеживает эволюцию физической культуры и спорта с древнейших времён и до наших дней.

В свою очередь, история ФКиС, используя эти понятия в своей научной и учебной дисциплине, составляет важную часть всей спортивной науки. Предмет её изучения стали общие закономерности возникновения, становления и развития физической культуры и спорта на разных этапах существования человеческого общества. История ФКиС – наука, которая, исследуя и изучая прошлое, помогает познать настоящее и в известной мере выявить тенденции будущего развития. Она представляет собой специфическую отрасль исторических и педагогических знаний. История ФКиС – основа гуманитарного образования в спортивной науке. Составной частью предмета истории ФКиС выступают историография и источниковедение, степень и уровень изучения, которых определяют её достижения, как учебной дисциплины. В процессе своего формирования предмет истории физической культуры и спорта впитал в себя сведения из гражданской и военной истории, этнографии и археологии, истории педагогики и медицины, истории культуры нации. Предмет истории тесно связан с научными дисциплинами, изучающими физическую культуру и спорт с социологических, теоретико-педагогических, медико-биологических и спортивно-педагогических позиций.

История физической культуры и спорта имеет большое воспитательное и образовательное значение. Она призвана решать следующие основные задачи:

- Показать с научных позиций становление, состояние и развитие физической культуры и спорта в разные периоды существования человеческого общества;
- Раскрыть значение, роль и место физической культуры и спорта в жизни общества на разных этапах его развития;
- Способствовать формированию научного мировоззрения, воспитанию патриотизма и интернационализма, исторического самосознания и критического мышления;
- Формировать любовь к благородной профессии педагога, тренера,

организатора и пропагандиста физической культуры и спорта;

- Способствовать повышению общей педагогической культуры;

- Расширению умственного кругозора, обогащению знаниями в области физической культуры и спорта.

В системе теоретико-педагогических дисциплин, изучаемых в академиях и институтах физической культуры педагогические методики в области развития физического воспитания молодежи и школьников из истории ФКиС отводится очень важное место. Она принадлежит к профилирующим дисциплинам, помогает будущим специалистам лучше познать свою профессию, повышать педагогическую культуру, непосредственно подготавливает их к практической деятельности.

Ускорение, а главное, углубление, гуманизация процесса физического воспитания, внесение в него в большей мере духовности и доброты, демократизации взаимоотношений в нашей спортивной жизни на всех уровнях, стремление не на словах, а на деле дойти до каждого человека – вот те насущные вопросы, которые предстоит решать всем нам с учетом сложных уроков прошлого.

На фоне разрушения государственных, общественных и частных структур управления физической культурой и спортом, сопровождающегося резким сокращением финансирования спорта и, как следствие, отъездом многих талантливых тренеров-педагогов и спортсменов за рубеж, необходимо было срочно решить ряд проблем, от которых зависит дальнейшее существование отечественного спорта и физической культуры для различных слоев населения. В первую очередь предстояло сформировать новые государственные и общественные органы управления физической культурой и спортом в стране, ввести в жизнь педагогические методики в области развития физического воспитания молодежи и школьников.

Рассматривается решение важнейших задач;

- связанных с разработкой и внедрением государственных программ физического воспитания молодежи,
- подготовкой и повышением квалификации педагогов и специалистов по физическому воспитанию;
- осуществление организационных, научно-информационных, методических и пропагандистских мероприятий, связанных с развитием массовой физической

культуры,

- руководство развитием науки и внедрением научных исследований в физкультурно-спортивную практику. В настоящее время в России продолжается поиск путей совершенствования системы управления физической культурой и спортом в области развития физического воспитания молодежи и школьников . Но долгое время поиск был затруднён отсутствием нормативно-правовой базы и методики в области развития физического воспитания молодежи и школьников в таких направлениях практической работы, как развитие в стране профессионального спорта, финансирование элитного и массового спорта и других разделов, связанных с дальнейшим подъёмом физической культуры и спорта в стране.

Значительное место в спортивном движении Российской Федерации занимает физкультурно-спортивное общество профсоюзов «Россия». В его Уставе была сформулирована главная цель: «Оздоровление россиян средствами физической культуры и спорта».

Каждая из физкультурно-спортивных организаций активно приобщает молодых россиян к занятиям физической культуры и спортом. Особенно большую роль играет Центральный спортивный клуб армии (ЦСКА), который в мае 2013 г. отметил свой 90-летний юбилей. К моменту распада СССР страна обладала достаточным научным потенциалом и педагогическими методиками в области спорта и развития физического воспитания молодежи и школьников.. Большими коллективами учёных сформировались научные школы в области медико-биологических, психолого-педагогических, теоретико-методических, историко-социологических и организационно-управленческих проблем физической культуры и спорта.

Трудности в финансировании привели к значительному сокращению численности специалистов, занимающихся научными проблемами. Часть из них выехала за рубеж и трудится там в научных подразделениях, часть изменила свой профессиональный профиль.

Кроме недофинансирования, отрицательное влияние на развитие спортивной науки и работе с молодежью и

подростками в стране, имели постоянные изменения в структуре руководящих физкультурных органов страны и руководителей спортивной отрасли, бесконечные преобразования в аппарате главного органа управления, отсутствие федеральной программы развития физической культуры и спорта, сокращение научных коллективов и контактов спортивных учёных бывших союзных республик.

И всё же, несмотря на эти негативные явления, спортивная наука в России продолжала развиваться. В основе её лежат крупнейшие разработки фундаментальной науки в области важнейших проблем спортивной деятельности. К ним следует отнести: теории построения спортивной тренировки, пути повышения качества тренировочного процесса, педагогическими методиками в области спорта и развития физического воспитания молодежи и школьников. исследование средств оптимизации работы различных систем организма при выполнении спортивных нагрузок разной интенсивности при различных возрастных показателях.

Названные направления научных исследований охватывают пять основных проблем:

- формирование физической культуры и здорового стиля жизни человека;
- свойства человека в экстремальных условиях двигательной деятельности;
- организационное, правовое, ресурсное и информационно - методическое обеспечение сферы физической культуры, спорта, туризма и санаторно-курортного комплекса;
- теоретические и методические основы развития и совершенствования системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров;
- основные проблемы спортивного и Олимпийского движения в России.

То, что российская спортивная наука находится на правильном пути, было подтверждено Зимними Олимпийскими играми в Сочи, прошедшими в 2014 году в России. Основной формой подготовки спортивных резервов России является сложившаяся и проверенная система разнообразных детско-юношеских спортивных учреждений и соревнований, истоки

которой уходят своими корнями в историю отечественной школы спорта 30-х годов XX века.

Главным звеном этой системы выступают спортивные школы разных профилей. К середине 2010 года в России функционировало 6635 спортивных школ всех типов: специализированные детско-юношеские спортивные школы олимпийского резерва (СДЮСШОР), школы высшего спортивного мастерства (ШВСМ), училища олимпийского резерва (УОР), детско-юношеские спортивные школы (ДЮСШ), школы-интернаты спортивного профиля (ШИСП). Во всех спортивных школах России в настоящее время занимается более трех миллионов юных спортсменов по олимпийским и не олимпийским видам спорта.

В развитии юношеского спорта оригинальным путём пошла Москва, внесшая самый значительный вклад в российское олимпийское движение. Под эгидой Московского департамента образования сформировано Московское городское физкультурно-спортивное общество (МГФСО), которое выполняет функции не только организатора физического воспитания в учреждениях образования, но и проводит работу по высшему спортивному мастерству. В этих целях используются новые педагогические методики в области спорта и развития физического воспитания молодежи и школьников, высококвалифицированная и многоступенчатая преемственная система подготовки спортсменов высокого класса.

С древних времен до наших дней дошли мудрость и опыт физической культуры, которые и в повседневной жизни играют огромную роль. Различные игры и физические упражнения тех времен можно использовать и в настоящее время в работе с молодежью и подростками, а так же учить их здоровому образу жизни. С возрастом в распорядке дня ребенка физические упражнения должны занимать все большее место. Физическая активность способствует нормальному развитию центральной нервной системы, улучшению памяти, процессов обучения, нормализации эмоционально-мотивационной сферы, улучшению сна, возрастанию возможностей не только в физической, но и в умственной деятельности.

В детских дошкольных учреждениях физические

упражнения проводят в виде групповых гимнастических занятий и некоторых спортивных развлечений. Одежда и обувь подростка должна быть свободной и не стеснять движения для совершенствования двигательных процессов и навыков, осанки, предупреждения развития плоскостопия. Для придания разнообразия и увлекательности занятиям необходимо использовать различные предметы и оборудование: мячи, флажки, обручи, скамейки, лесенки. Важно, чтобы инвентарь соответствовал росту и возрасту ребенка. Помимо специальных занятий, дети ежедневно выполняют утреннюю гигиеническую гимнастику, а во время прогулок осуществляют подвижные игры, овладевают некоторыми видами спортивных развлечений (санки, лыжи, велосипед, самокат, плавание). Особое место занимает утренняя гимнастика, которая должна быть введена как обязательная часть режима для подростков. Комплексы утренней гимнастики должны включать имитационные движения, упражнения для развития мышц туловища, приседания, подтягивания, ходьбу, прыжки и бег, для повышения мышечной активности необходимы физические упражнения. У молодых людей этого возраста упражнения и движения должны быть связаны с игрой или имитацией игры. Во время занятий необходимо чередовать упражнения для всех групп мышц. При этом происходит совершенствование ходьбы, бега, прыжков, лазания. Принципиально важно то, чтобы в занятиях с подростками постепенно нарастали сложность и трудоемкость. Также постепенно в занятия включают упражнения, которые должны выполняться с использованием различных предметов и технических средств при помощи взрослых. Молодежь особенно любит такие упражнения. Наиболее целесообразно проводить занятия физическими упражнениями на открытом воздухе с применением различных спортивных снарядов-турника, лесенки, бревна и др.

Повышенный двигательный режим может быть фактором существенного снижения заболеваемости у молодых людей простудными заболеваниями. Систематические занятия плаванием тоже снижают заболеваемость, увеличивают жизненную емкость легких, силовые показатели скелетных мышц. Однако, подобное закаливающее действие плавания

может быть достигнуто только при соблюдении разработанных рекомендаций. Освоению простых, но необходимых движений в воде помогают игры и забавы под присмотром тренеров и преподавателей. Такие упражнения лучше всего проделываются вдвоем, парами и в группах. Прыжки в воду и ныряние развивают способность преодолевать стрессовые ситуации, вырабатывают элементы мужества, уверенности в себе. На современном этапе решается главная задача - превращения массового физкультурного движения в общенародное, базирующееся на научно обоснованной системе физического воспитания среди молодежи и подростков, которая охватывает все социальные слои общества. Существуют государственные системы программно-оценочных нормативов и педагогические методики в области развития физического воспитания молодежи и школьников, требования к физическому развитию и подготовленности различных возрастных групп населения. В настоящее время обязательные занятия физической культуры по государственным программам увеличены в два раза и проводятся в дошкольных учреждениях и во всех типах учебных заведений. Возвращаясь к истории спорта, с древних лет олимпийские игры были главным спортивным событием всех времен и народов. В дни проведения олимпиад на всей земле воцарялось согласие и примирение. Войны прекращались и все сильные и достойные люди соревновались в честной борьбе за звание лучшего. Благодаря средствам массовой информации не осталось ни одного человека в цивилизованном мире. Которой не знал – бы, что такое олимпиада или не видел бы соревнования по телевизору. Спорт играет все большую роль в жизни людей. В России ежегодно проводится значительное количество спортивных соревнований, розыгрышей кубков и чемпионатов, спортивных праздников и спартакиад. Наиболее успешно развиваются зимние виды спорта – хоккей с шайбой и русский хоккей с мячом, фигурное катание на коньках, лыжные гонки, биатлон, сноуборд, фристайл; а в числе летних – плавание, спортивная и художественная гимнастика, тяжёлая атлетика, классическая и вольная борьба, восточные единоборства, бокс, стрелковый спорт, мини-футбол, баскетбол. По многим видам российские спортсмены традиционно и

полноправно занимают лидирующие позиции, достойно представляя нашу Родину на крупнейших международных соревнованиях.

Развитие спорта инвалидов и повсеместное с 1998 года создание спортивных клубов инвалидов, отразилось на результатах выступления российских спортсменов-инвалидов на Зимних (2014 год) Паралимпийских играх в Сочи. Высокие результаты в значительной степени активизировали внимание общественности и руководства страны к проблемам инвалидного спорта. В регионах страны были созданы комитеты, комиссии, ассоциации спортсменов-инвалидов. Разработаны первые учебные программы подготовки педагогов соответствующего профиля. Постепенно была налажена подготовка кадров по педагогическим методикам в области развития физического воспитания молодежи и школьников и адаптивной физической культуре. Удалось создать для инвалидов специализированные юношеские школы, где культивируются отдельные виды спорта: в Москве – лёгкая атлетика и плавание, в Санкт-Петербурге – настольный теннис, в Саратове – плавание. По этим и другим видам спорта проводятся открытые чемпионаты и первенства страны.

Значительную поддержку инвалидному спорту оказывает Олимпийский комитет России, Международная и Российская конфедерации спортивных организаций, Совет по делам инвалидного спорта при Президенте РФ. Одной из насущных проблем современного российского спорта, которая требовала своего решения, стала проблема его профессионализации в области развития физического воспитания молодежи и школьников. Эта тенденция закономерна, она связана с рядом объективных условий развития современного спорта.

Профессионализация по многим видам большого спорта, становится всё более характерной ранняя спортивная специализации. Во многих видах занятия начинаются в возрасте 4-6 лет. Они активно протекают многие годы с двух- и трёхразовыми тренировками в день, сопровождаются высочайшими психологическими и физическими нагрузками. Слабая материальная база отечественного спорта, недостаточное финансовое обеспечение спортсменов высокого

класса и тренеров привели к весьма широко распространившейся практике заключения ими контрактов с зарубежными клубами, ассоциациями и другими организациями и отъезд для выступления за рубежом, с показом зарубежной рекламной продукции нашими спортсменами.

История учит, что развитие физической культуры и спорта для детей и молодежи представляет собой объективный, закономерный процесс в жизни человеческого общества. Этот процесс происходит не по произволу людей, а в силу действия объективных законов, вытекающих из материальных и духовных условий существования того или иного общественного строя. История физической культуры и спорта показывает, как на различных ступенях развития человечества изменения, происходящие в области физической культуры и спорта, обусловливаются определённым образом производством, политикой, культурой, идеологией, наукой, военным делом. История физической культуры и спорта показывает, что в силу теоретико-педагогических дисциплин, изучаемых в физкультурных учебных заведениях, ей принадлежит значительное место.

Учебная практика и педагогические методики в области развития физического воспитания молодежи и школьников убедительно свидетельствуют, что улучшение воспитания историей молодежи, требует постоянного совершенствования форм и методов учебной работы, программ и учебно-методических пособий, повышение качества учебников и другой литературы на спортивные исторические темы, широкой пропаганды спортивных исторических знаний, используя все средства массовой информации.

Требуется более глубокий подход к всестороннему анализу истории развития физической культуры и спорта в России, всеобщей истории физической культуры и спорта, с более глубоких научных позиций предстоит исследовать основные тенденции международного детского спортивного и олимпийского движения на разных этапах его развития. Задача спортивной науки состоит в том, чтобы содействовать этому важнейшему процессу. Необходимо глубоко изучать и пропагандировать спортивно-историческое наследие для того,

чтобы, опираясь на него, увереннее и быстрее продвигаться вперед в развитии физического воспитания молодежи и школьников.

ЛИТЕРАТУРА

Жарков А.Д. 2012. Теория, методика и организация социально - культурной деятельности: Учебник для студентов вузов культуры и искусств. М.: МГУКИ. 456 с.

Лазарев М.А. 2012. Формирование художественной культуры будущего учителя. - Инициативы XXI века. № 1: 79-81.

Лазарев М.А., Курбатова Н.В. 2013. Педагогическая технология творческого развития студентов. - Инициативы XXI века. № 3: 42-44.

Получена / Received: 11.08.2014
Принята / Accepted: 22.08.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 356-363

Специфика выставки детского творчества

И.А. Лыкова

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia; e-mail: cvetmir@mail.ru

Ключевые слова: выставка детского творчества, виды выставок, индивидуальный образовательный маршрут, образовательное пространство, образовательный проект, экспозиция, эстетическая коммуникация.
Key words: exhibition of children's art, kinds of exhibitions, individual educational route, educational space, educational project, exposure, aesthetic communication.
Резюме: В статье раскрыта специфика выставки детского художественного творчества. Обосновано значение, описаны виды выставок, даны конкретные рекомендации по их подготовке. Сделан вывод о том, что выставка творчества может позиционироваться как уникальная дидактическая форма, интегрирующая образовательный проект и праздник.
Abstract: The article deals with the specifics of the children's art exhibition. It is defined value, described the types of exhibitions, specific recommendations for their preparation are given too. It is concluded that the art exhibition can be positioned as a unique didactic form, integrating educational project and holiday.
[Lykova I.A. Specificity of the children's art exhibition**]**

Традиционно выставка понимается как публичная презентация (демонстрация) значимых достижений в области экономики, техники, науки, искусства, культуры и других сферах общественной жизни. Это понятие обычно обозначает как само мероприятие, так и место его официального проведения. По определению Международного бюро выставок, «Выставка - это показ, каково бы ни было его наименование, путем представления средств, имеющихся в распоряжении человечества для удовлетворения потребностей, а также в целях прогресса в одной или нескольких областях его деятельности» (Чеснокова, 2010).

«Экспозиция - основная форма музейной коммуникации, образовательные и воспитательные цели которой осуществляются путем демонстрации музейных экспонатов,

организованных, объясненных и размещенных в соответствии с разработанной музеем научной концепцией и современными принципами архитектурно-художественных решений» (Понятие выставки в современном музееведении [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://otherreferats.allbest.ru/culture/00209290_0.html). Термин экспозиция (от *лат.* «expositio» - выставление напоказ, изложение) в широком смысле обозначает любую совокупность предметов, специально подобранных и выставленных для массового обозрения.

Изначально понятия «выставка» и «экспозиция» были равнозначны по смыслу, и лишь в последние десятилетия они дифференцировались: «экспозиция» стала означать нечто относительно постоянное, а «выставка» - временное. В наши дни понятия «выставка» и «экспозиция» рассматриваются не только в связи с деятельностью музеев, в т.ч. они обоснованно введены в широкий педагогический тезаурус. В связи с этим, появилось понятие «выставка детского творчества» (Фомина, 2009).

Выставка детского творчества - это, как правило, глубокая интеграция индивидуальных достижений детей, социального заказа родителей, а также результата деятельности педагогов общеобразовательных организаций, учреждений культуры и дополнительного образования (Лыкова, 2013, 2014).

Выставки различаются по масштабу, длительности экспонирования, формам и характеру экспозиции (или другого варианта презентации), тематической направленности, специализации, возрасту и составу участников, задачам просвещения (воспитания) и другим критериям.

По масштабу различают выставки: всемирные, международные, национальные, региональные, местные и др.

По длительности экспонирования выставки традиционно делят на постоянные и периодические (временные).

По тематической направленности и специализации популярно деление выставок на всеобщие, которые охватывают все основные отрасли человеческой деятельности, и специализированные, которые посвящаются какой-то конкретной области человеческой жизни и деятельности. К

последним традиционно относят выставки: промышленные, сельскохозяйственные и художественные.

По формам проведения творческие выставки детей и подростков делятся на *стационарные,* проводимые в специально созданных для этого выставочных залах, и *передвижные,* проводимые в различных образовательных организациях, учреждениях культуры (к примеру, в детских театрах и библиотеках), на территории социальных партнеров (к примеру, на производственных предприятиях).

Классификация выставок творчества *по составу участников:*

- *персональная (или индивидуальная),* экспозиция которой создается из работ одного автора, которым может быть художник (профессиональный или самодеятельный) и так называемый «юный художник», т.е. ребенок или подросток с ярко выраженными художественными способностями;
- *отчетная (или итоговая),* экспозиция которой создается из творческих работ нескольких авторов, регулярно занимающихся в одном образовательном учреждении (изостудии, центре детского творчества, детской художественной школе) или в постоянно действующем творческом коллективе;
- *городская,* экспозиция которой создается из творческих работ детей, живущих в одном городе, и организуется городской муниципальной системой (другое название «выставка-конкурс детского творчества»);
- *районная,* на которой экспонируется творчество детей и подростков образовательных организаций конкретного района;
- *региональная,* назначение которой состоит в презентации и популяризации творчества детей и подростков, живущих в одном из регионов нашей страны;
- *всероссийская,* экспозиция которой широко представляет творчество детей, живущих в разных субъектах Российской Федерации;
- *международная,* экспозиция которой знакомит с творчеством детей разных стран мира;

- *виртуальная,* экспозиция которой представлена в каталогах, альбомах и на интернет-сайтах.

Виды выставок детского творчества *по способу организации: блиц-выставка, выставка-сопровождение, выставка-партитура.*

Блиц-выставка детского творчества - это выставка, в экспозиции которой обычно представлены творческие работы детей, выполненные на одном занятии или мастер-классе. Темой творческих работ могут выступать народные игрушки - глиняные, лоскутные, соломенные (традиционные народные праздники), фигурки и композиции из природного материала (Осенний бал), жаворонки-веснянки или птички радости (Встреча весны, День птиц), космические пейзажи (День космонавтики), улыбки (День юмора и смеха), портреты участников праздника (Выпуск в школу) или героя дня/года (День и/или Год лошади), даже нетрадиционные художественные техники. Помимо множества очевидных достоинств (мобильность, открытость, яркая эмоциональность, свобода участия и пр.), блиц-выставка служит показателем высокого мастерства педагога.

Выставка-сопровождение обычно носит вспомогательный характер и организуется для эмоциональной поддержки какого-либо образовательного или культурного проекта. Особо следует отметить тематику проектов и соответственно выставок, связанную с приобщением детей к родной и мировой культуре, освоением разных видов искусства. Прежде всего, это проекты и выставки, посвященные памятным датам. Например, в 2014 г. можно организовать проекты, сопровождаемые следующими выставками: «Полет в космос» (к 80-летнему юбилею со дня рождения Ю.А. Гагарина), «Лукоморье» или «Сказки Пушкина» (к 215-летнему юбилею со дня рождения А.С. Пушкина), «Рукотворная книга», «Малахитовая шкатулка» (детский дизайн) или «Серебряное копытце» (к 135-летнему юбилею со дня рождения П.П. Бажова), «На арене цирка» (к 150-летнему юбилею со дня рождения А.Л. Дурова) и мн. др.

Для *выставки-партитуры* характерен живой диалог между экскурсоводом и зрителями с включением элементов

разных видов искусства (музыки, литературы, живописи, графики, скульптуры, народного и декоративно-прикладного искусства) и театральной педагогики. Подготовка такой выставки требует от педагога широкой эрудиции в области искусства и культуры, а также особого умения строить живой диалог с участниками и посетителями выставки, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности. В качестве экскурсовода может выступать музыкальный руководитель, преподаватель изостудии, приглашенный художник, компетентный родитель и даже ребенок, заранее подготовленный к этой сложной роли. Удачным ходом будет и пара экскурсоводов-ведущих, которые могут вести диалог между собой для вовлечения зрителей.

В каждой из описанных выше видов выставок дети выступают самыми активными участниками. Они - авторы экспонируемых творческих работ, восторженные зрители, мастера-художники, экскурсоводы. И самое главное - любознательные «ученики», которое в свободной и непринужденной обстановке учатся у других участников выставки: с интересом находят оригинальные идеи, осваивают новые техники, расширяют опыт художественного творчества и общения.

Организация пространства выставки и особенности ее оформления. Если выставка располагается в анфиладе залов, ее начало призвано настраивать зрителей на восприятие основной идеи, концепции, темы. Первое впечатление - всегда самое сильное, определяющее общий настрой и отношение к мероприятию в целом. Поэтому творческие работы, открывающие экспозицию, призваны наиболее глубоко и точно отвечать замыслу, задавать эмоциональный тон, вовлекать (и увлекать) зрителей, вводить их в смысловое пространство выставки в целом.

Если же выставка размещается в одном помещении, имеющем в основании форму квадрата, прямоугольника (или круга), то ее композиция может иметь центровой характер. Дизайнеры и организаторы выставок полагают, что наиболее комфортно воспринимается выставка, размещенная в виде «острова». Такое размещение позволяет организовать

пространство, визуально отделить экспозицию от других объектов, направить внимание зрителей. Желательно заранее продумать, где разместится экспозиция: на стенах, стеллажах, столах, на поверхности окон и дверей или в стеклянных витринах. Наиболее удачным является комбинированный вариант, позволяющий сочетать разные приемы размещения творческих работ, дополняя их переносными стендами и ширмами.

Если выставка организуется для детей старшего дошкольного возраста и для взрослых (например, родителей), детские творческие работы можно выставлять в открытом доступе, чтобы их было удобно рассматривать и фотографировать. Если ожидается много посетителей, в том числе участие детей младшего возраста, объемные изделия (игрушки, фигурки из природного материала, мелкую пластику из глины и соленого теста) разумнее убрать в стеклянные витрины или на застекленные полки.

Рукотворные изделия, выполненные детьми из различных материалов и ориентированные на создание у зрителей лирического настроения, рекомендуется размещать на деревянных столах или низких стеллажах. Их можно застилать, драпировать, обтягивать натуральными тканями - льном, мешковиной, рогожей, соломой, которые обычно используются при оформлении задника или при обтяжке стендов и ширм.

При подготовке выставки изделий и аранжировок из природного материала (листьев, цветов, овощей, фруктов, мха, шишек, желудей и др.) следует учитывать предполагаемый «срок годности» используемого материала. Нужно ежедневно осматривать изделия, устраняя подпорченные работы или маскируя и реставрируя их фрагменты. Как правило, срок действия таких выставок составляет от одной недели до месяца.

Общая композиция художественной выставки обычно строится на одном или нескольких художественных принципах: симметрии или асимметрии, на контрасте или нюансе (цвета, размера). Но при этом желательно учитывать соразмерность объектов, представленных в экспозиции. Важно, чтобы они производили впечатление ансамбля. Эффект ансамбля достигается лаконичными средствами с помощью

эмоциональных акцентов - подсветки, цветка, букета, гирлянды, живописной ветки, вазы, скульптуры, воздушного шарика, драпировки.

При организации коллективной выставки следует придерживаться одного стиля в оформлении творческих работ. Все они должны быть подписаны. Описание включает: название, ФИ автора работы, возраст, год создания экспонируемой работы, группа и № образовательной организации, ФИО и должность педагога. По возможности желательно указать художественные материалы и техники, в которых выполнены творческие работы. Подписи выполняют на листках одного формата и цвета, одним шрифтом и размером букв. Элегантно смотрятся белые таблички с крупным шрифтом. При этом желательно выбрать шрифт прямой, достаточно крупный, с простой графикой, без засечек, чтобы читающие дети могли самостоятельно получить информацию.

При подготовке выставки и создании экспозиции необходимо учитывать такие особенности детского творчества, как оптимизм, повышенная эмоциональность, динамичность, искренность и даже наивность, непосредственность, символическая образность. Помимо этого, для организации обзора выставленных работ на расстоянии и вблизи важно учитывать как размеры самих работ, так и масштаб изображений.

Опытный экспозиционер отбирает и группирует детские работы в определенной смысловой системе, режиссирует выставочное пространство, стремится наиболее полно и многоаспектно раскрыть природу детского творчества. Каждая работа органично вступает в «многоголосие» экспозиции, обогащая ее своей уникальной интонацией. Любая выставка, независимо от ее масштаба, призвана выявить и поддержать творческую индивидуальность каждого автора, подчеркнуть несомненные достоинства представленных на ней произведений.

Выставка художественного творчества - оптимальный способ презентации индивидуальных и групповых достижений, важный элемент дизайна детского сада (или иного пространства), особая дидактическая форма, сближающая

образовательный проект и праздник. Выставка художественного творчества ориентирует участников на активное и творческое освоение не только новых способов художественной деятельности, но прежде всего способов и моделей эстетической коммуникации, опыта освоения и создания культуры.

ЛИТЕРАТУРА

«Детства милые виденья». - 200-летию А.С. Пушкина посвящается. М.: ГТГ, 2000. 10 п.л.

Лыкова И.А. 2013. Методические рекомендации в вопросах и ответах к программе художественного образования в детском саду «Цветные ладошки»: Учеб.-метод. пос. М.: ИД «Цветной мир». 144 с

Лыкова И.А. 2014. Проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»: Новые подходы в условиях введения ФГОС ДО. М.: ИД «Цветной мир». 144 с.

Чеснокова М.Н. 2010. Эволюция музейной экспозиции как знаковой системы: Автореф. дис. … канд. культурологии: 24.00.03. СПб. 163 с.

Фомина Н.Н. 2009. Выставка детского рисунка в культурном пространстве музея. - Искусство в школе. 2009. № 1: 63-66

Получена / Received: 11.12.2013
Принята / Accepted: 05.08.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 364-372

Компетентностный подход и социально-культурное развитие личности старшеклассника.

Е.В. Мальцева

Московский Государственный Университет Культуры и Искусств
141406, Московская обл., Химки, ул. Библиотечная, д. 7
Moscow State University of Culture and Arts
Bibliotechnaya str. 7, Moscow reg., Khimki 141406 Russia
e-mail: kate555.05@mail.ru

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, компетентностный подход, социально-культурное развитие, физическая рекреация, социально-культурное развитие личности, физиологическое развитие личности старшеклассника, культурно-досуговые занятия, межличностное общение внутри коллектива

Key words: communicative competence, competence-based approach, social and cultural development, physical recreation, individual social and cultural development, the physiological development of the high school student, cultural and recreational classes, interpersonal communication within the team

Резюме: В статье рассматривается культурное развитие личности старшеклассников с использованием компетентностного подхода развития личности в условиях учебной и социальной среды, под воздействием определенных условий и механизмов, которые характеризуются: отношением к учебной, спортивной и профессиональной деятельности, требовательности к окружающему социуму. Дана оценка субъектной позиции личности старшеклассников по отношению к собственному обучению и культурному развитию, и, как следствие, к учебной деятельности. Рассмотрен компетентностный подход в достижении учебных, профессиональных и жизненных планов. Индивидуальный и компетентностный подход в учебной и социально - культурной деятельности у старшеклассников, показаны реальные пути их достижения. Ключевые слова: Культурное развитие личности старшеклассников, физическое развитие, компетентностный подход в развитии учебной и социальной среды старшеклассников, педагогическое взаимодействие в культурном развитии и обучении, профессиональная подготовка и образование, воспитание культурного развития и деятельности учащихся.

Abstract: The article considers the cultural development of the personality of pupils using the competence approach personal development in terms of educational and social environment, under the influence of certain conditions and mechanisms that are characterized by: their relation to academic, athletic and professional activities, the demands of the surrounding society. The estimation of the subjective position of the personality of pupils in relation to their own learning and cultural development, and, consequently, to educational activity. Considered the competence approach in the achievement of educational, professional and life plans. Individual and

competence-based approach in educational and socio - cultural activities for high school students, shows the actual path to achieve them. Keywords: Cultural development of the personality of pupils, physical development, competence-based approach in the development of the educational and social environment of high school students, pedagogical interaction in the cultural development and learning, training and education, fostering cultural development and activities of students.
[**Maltseva E.V.** Competence-based approach and cultural development of the personality of the pupil]

Компетентностный подход к развитию личности старшеклассника в условиях социально-культурной деятельности предполагает преобразование личности в более сложное состояние, конституирующую свои собственные элементы. Дефиниция «компетентностный подход» получило распространение в начале XXI века в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Данный подход предполагает не только усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим по иному определяется система методов обучения и развития личности старшеклассника. В основе выбора, и конструирования методов обучения, лежит структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании и социально-культурном развитии личности молодых людей. Общеобразовательная школа сформировывает основной уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. Одной из ведущих целей школы становиться формирование ключевых компетентностей. Компетентностный подход, социально-культурное развитие, и модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены ключевые формы компетентностного подхода. Предполагается, что в число формируемых и развиваемых в школе ключевых компетентностей должны войти информационная, социально-правовая, культурная и коммуникативная компетентность.

Данный подход к определению ключевых компетенций

соответствует пониманию фундаментальных целей общешкольного образования:

- научить получать знания (учить и учиться);
- научить работать и зарабатывать (учение для труда);
- научить жить в социуме (учение для бытия);
- научить жить вместе (учение для совместной жизни).

Этот подход формируется в процессе обучения, и не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др. В связи с этим, реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник. Применительно к каждой компетентности можно выделять различные уровни ее освоения например - минимальный, продвинутый или высокий.

Прежде чем приступить к построению самого элементарного фрагмента методологического подхода необходимо указать реальные образования, репрезентирующие по крайней мере исходные идеальные параметры личности школьника. С точки зрения методологических подходов к развитию личности старшеклассника в социально-культурной деятельности компетентностный подход и социально-культурное развитие личности рассматривается, как синоним диады «отдых - работа» и т.д.

Помочь молодым людям добиться успеха в жизни, сохранить его здоровье, которое, по определению Всемирной организации здравоохранения, есть не только отсутствие болезней, но и состояние культурного и духовного благополучия. В условиях социально-культурной деятельности методологический подход приобретает в контексте становления личности, «здоровой во всех отношениях». На этом основании выходим на уровень исследования компетентностного подхода и социально-культурного развития личности старшеклассника в широком смысле, как развитие творческих возможностей личности.

Индивидуальные возможности старшеклассников и компетентностный подход в социально-культурном развитии личности определяются гибкой системой включающей творческую составляющую, ибо одна и та же деятельность

может рассматриваться, и с точки зрения творческой, или репродуктивной деятельности. Социально-культурная деятельность может быть связана с различными видами социально-культурной деятельности и определяет необходимость комплексного учета всех факторов, связанных с активизацией одних и «отдыхом» других функциональных систем молодого организма старшеклассника. Поэтому особую значимость приобретает содержание социально-культурной деятельности и развитие в компетентностном подходе способностей раскрывающие творческий потенциал личности. Развитие творческих возможностей личности в условиях социально-культурной деятельности обеспечивается целями развития культуры, «идеальной» личности. На основании этого можно сделать вывод о том, что социально-культурная деятельность способствует воссозданию личности в психическом (интеллектуальном, эмоциональном), культурном, духовном и физическом аспектах целостного развития личности старшеклассника.

Компетентностный подход в развитии личности старшеклассника в условиях социально-культурной деятельности, в котором должны учитываться возможности восстановления физической и интеллектуальной трудоспособности личности, его выхода из стрессовых состояний, вызванного нарушением естественного ритма жизни в современном урбанизованном и техногенном обществе, которое распространяется на работу, обучение, быт. При этом проблемы здоровья молодого человека во многом зависят от экологического, социальными, культурного, политического, экономического состояния общества. Появилась новая отрасль знания - рекреалогия, которая в отличие от терапии, направлена на создание благоприятных в физическом, социальном, культурном и т.д. режимов жизнедеятельности, определяют самочувствие и трудоспособность личности. Данное обстоятельство имеет существенное значение в компетентностном подходе и социально-культурном развитии личности старшеклассника.

При разработке и внедрении методологических подходов к развитию личности старшеклассника в условиях социально-

культурной деятельности идея может быть реализована не в отдельности от других, а в контексте интеграции развивающей воспитательной, образовательной, развлекательной и собственно рекреационной функцией. Разработка и реализация компетентностного подхода и социально-культурных программ должна осуществляться рабочими группами, в состав которых входят специалисты в разных областях: педагоги, социологи, культурологии, медики, психологи, что может обеспечить системный, междисциплинарный подход к решению проблемы. Для этого необходима специальная подготовка указанных специалистов к сотрудничеству, нахождению «единого языка». А специалисты социально-культурной деятельности должны быть готовы для плодотворного сотрудничества с медико-психологическими службами (на базе школ, спортивно-оздоровительных, туристических и других учреждений) овладевать соответствующими знаниями и умениями при работе по социально-культурному развитию личности старшеклассника.

Следует остановиться и на таком понятии, как физическая рекреация, которая понимается как формы двигательной активности, направленные на восстановление сил, израсходованных в процессе учебы, как восстановление сил средствами спорта или понимания ее как социально-культурного явления. В изучении физической рекреации выделяются многочисленные признаки, составляющие ее основное содержание. Это двигательная активность; физические упражнения, которые осуществляются в свободное или специально выделенное время. И, наконец, культурно-ценностные ориентации, которые содержат интеллектуальные, эмоциональные и физические компоненты в развитие личности старшеклассника. Здесь преимущество компетентностного подхода в социально-культурном развитии и педагогическом воздействии состоит в том, что воспитательные компоненты носят часто развлекательный (гедонистический) характер, преимущественно в естественных условиях. Соответственно такому многообразию признаков физической и культурной рекреации выделяются и разные ее формы. В настоящее время методологический подход к социально-культурному развитию

личности старшеклассника наиболее полно разработан в теории и методике физической культуры, которое обеспечивает нормальное ее функционирование.

В данной концепции основной акцент делается на физиологической стороне развития личности старшеклассника, другие же стороны: познавательные, культурологические, коммуникативная, развлекательная - рассматриваются как сопутствующие для решения главной задачи. Такой подход определенным образом сужает концепцию компетентностного подхода, однако, на наш взгляд, представляет несомненный интерес как основной составляющей методологического подхода к развитию личности старшеклассников в условиях социально-культурной деятельности.

Особенно следует отметить, что компетентностный подход и социально-культурное развитие личности старшеклассника в условиях социально-культурной деятельности приводит к пониманию культуры, физического воспитания, интеллектуального развития, имеет познавательные, оздоровительные, ценностно-ориентированные и другие составляющие, позволяющие выйти за пределы отдельных направлений и рассматриваются системно. Таким образом, компетентностный подход и методологические подходы к развитию личности старшеклассников в условиях социально-культурной деятельности дают возможность глубже постичь и в дальнейшем осмыслить связь творчества и самореализации. Речь идет не просто о компенсации личностью в условиях социально-культурной деятельности в физических, психической, интеллектуальной сферах. Но и культурной, духовной, экзистенциальной деятельности, связанных с реализацией своих способностей, стремлений, потребностей в самовыявлении, в проявлении своих сущностных сил, самосовершенствовании, творческом развитии. Отсюда, ведущим в компетентностном подходе к развитию личности в условиях социально - культурной деятельности является общение.

Именно, в условиях социально-культурной деятельности молодой человек имеет возможность действовать в своих собственных интересах, на основе общения, тогда как в сфере,

наступающей профессиональной деятельности, общение носит локальных характер. Поэтому личность старшеклассника при компетентностном подходе в условиях социально-культурной деятельности имеет доступ к тем ценностям, которые невозможно получить в процессе труда.

В социально-культурном развитии личности старшеклассника обнаруживается истинный облик личности, ее сущность. Здесь в гораздо большей степени, нежели профессиональной деятельности осуществляется влияние на иерархию ценностей старшеклассников, их отношение к вопросу о смысле жизни, цели человеческого существования. Следовательно, достижение целеполагания в социально-культурной деятельности во многом предопределяется способностью педагогов к предвидению результата еще до того, как будет реально осуществлено, что задумано.

Анализируя совпадения и различия в выборе культурно - досуговых занятий, мы выделяем, что преобладающее число совпадений относится к занятиям, связанным либо косвенно, либо непосредственно с основной деятельностью окружающего социума. Так, посещение театров и чтение литературы для пожилых людей являются наиболее распространенными видами досуговых увлечений. А менее распространенными оказались занятия для молодежи, наиболее удаленные от групповых интересов и задач, например, туристические поездки, занятия физкультурой и спортом. Насколько сильным будет влияние компетентностного подхода и социально-культурное развитие личности старшеклассника, зависит от двух основных факторов: уровня сплоченности участников художественной самодеятельности, клубов по интересам и характера ориентации участников на культурные ценности преподавателя - руководителя. Поэтому перед руководителями коллективов художественной самодеятельности всегда должна быть задача нового поиска и предоставления участникам именно той информации, которая в той или иной ситуации будет не только актуальной, полезной, но и легко усваиваемой, соответствующей их подготовленности. Многое зависит от того, как преподаватель передает информацию, как расставляет оценочные акценты, и на что ориентирует в организации

самостоятельной работы. Кроме того, преподавателю всегда следует учитывать атмосферу, настроение, эмоциональное состояние и индивидуальные психологические особенности и социально-культурное развитие личности старшеклассника. Следовательно, межличностное общение внутри коллектива старшеклассников, выступает одним из основных культурно - ориентирующих факторов. Прежде всего, коллектив одноклассников становится основным организатором культурно – досуговой деятельности личности, поскольку наибольший объем в досуге у молодежи принадлежит домашним занятиям и подготовке, мелкогрупповым занятиям и репетициям, выступлениям на спортивных соревнованиях и различных совместных культурных мероприятиях.

При опросе старшеклассников, в противовес социально-культурному развитию личности старшеклассника не было выявлено активного интереса к языку, стремления добиться грамотной речи культурного человека. Поэтому, увидев глубину проникновения в человеческие взаимоотношения у классиков отечественной литературы, постигнув, насколько разнообразны эти взаимоотношения, старшеклассники приобщались не только к культуре речи, но и к подлинной культуре человеческих взаимоотношений.

Анализируя, полученные в ходе наблюдения за учащимися мы обнаружили значительные изменения в выборе и организации участниками языковых средств, в выборе способов выражения ритуальных приветствий, прощаний и слов для выражения сильных эмоций. Речь старшеклассников стала намного богаче, образней, состав лексики заметно расширился, молодые люди практически перестали допускать «переборы» в использовании средств просторечия и молодежных жаргонов. Совершенствуя свою речь, они заметно приблизились к носителям литературного языка.

Чтобы сравнить изучение процесса социально-культурного развития личности старшеклассника в обычных условиях, и компетентностный подход в условиях организации досугового общения. Мы выделяем высокий уровень компетентности, положительную динамику развития всех качеств личности и развитие личности, в условиях социально-

культурного развития учреждениий культуры.

Итак, компетентностный подход и социально-культурное развитие личности старшеклассника с учетом социально-культурного пространства, достаточно эффективно обеспечивает развитие учебных, воспитательных, профессионально - значимых и личностных качеств личности подростка, позволяющего успешно осуществлять свое развитие и деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

Жарков А.Д. 2012. Теоретико-методологические основы культурно-досуговой деятельности: Монография. М: МГУКИ. 480 с.

Лазарев М.А. 2012. Технология творческого развития студентов педагогических вузов на основе формирования художественной культуры. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 1(3): 523-532.

Ласкин А.А. Развитие личностного и экономического мышления у специалистов социально-культурной деятельности и студентов ВУЗов. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2(4): 559-567.

Получена / Received: 17.07.2014
Принята / Accepted: 28.08.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 373-387

Предпосылки возникновения социальной индифферентности студентов в ВУЗе

В.П. Подвойский[1], Ю.О. Кустикова[2]

[1]Московский Педагогический Государственный Университет
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1
Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, building 1, Moscow 119991 Russia
e-mail: 9036167488@mail.ru

[2]Московский Государственный Университет Культуры и Искусств
141406, Московская обл., Химки, ул. Библиотечная, д. 7
Moscow State University of Culture and Arts
Bibliotechnaya str. 7, Moscow reg., Khimki 141406 Russia
e-mail: yulia.kustikowa@yandex.ru

Ключевые слова: профессиональная подготовка, индифферентности студентов, социально-педагогическая среда, социальные учреждения, учебно-профессиональный инфантилизм, психолого-педагогический подход, философско-антропологический подход.
Key words: training, students' indifference, socio-educational environment, social institutions, educational and professional infantilism, psycho-pedagogical approach, philosophical and anthropological approach.
Резюме: В работе анализируется социальная индифферентность, которая рассматривается, как педагогическое условие профессиональной подготовки в вузе. Данное явление разбирается со стороны возможности развития негативных аспектов организации и содержания процесса профессиональной подготовки. Сопоставляются причины соотношения нормального и анормального взаимодействия с микросоциумом, а так же делается попытка систематизации данного процесса и их генезиса.
Abstract: This manuscript analyzes the social indifference, which is seen as a pedagogical condition of training in high school. This phenomenon is described by the possibility of the organization and content of the training process' negative aspects. There are compared the ratio of the causes of normal and abnormal interactions with micro society, as well as attempts to systematize the process and their genesis.
[Podvoysky V.P., Kustikova Yu.O. Preconditions of higher education students' social indifference occurrence**]**

Исследуя феномен социальной индифферентности, мы выделяли в качестве третьей составляющей – педагогические условия профессиональной подготовки в вузе, подразумевая, что возникновение и развитие могут быть индуцированы и

негативными аспектами организации и содержания процесса профессиональной подготовки, социальным взаимодействием внутри группы, с преподавателями и сотрудниками вуза, в результате неуспешности учебной деятельности.

Исследование проблемы социальной индифферентности студентов, соотношения нормального и анормального во взаимодействиях с микросоциумом, негативного поведения молодого специалиста, требует системного подхода к этим явлениям, уяснение процесса их генезиса, учета личного опыта и опыта деятельности конкретных педагогических учреждений.

Выделяя важность профессионального самоопределения и успешного вхождения в профессиональный социум выпускника вуза, мы выделяем аспект социальной индифферентности в качестве барьера профессионализации. При определении самого понятия «социальной индифферентности» мы опираемся на современную философскую методологию об объективной детерминации деятельности не только социальной средой, но и активностью самой личности, которая, исходя из сущностных ее свойств, проявляется в личности как социальная активность.

Модель личности «идеального» студента, на наш взгляд, включает все психологические характеристики, в том числе: личность студента, как будущего профессионала; учебно-познавательная деятельность студента; профессиональные планы студента.

Определяющим является личность идеального студента - будущего профессионала. Компонентами ее структуры являются:

- профессиональное целеполагание (я учусь для того, чтобы стать профессионалом);
- профессиональное мышление (я овладеваю системой средств и способов решения будущих профессиональных задач, я пытаюсь проникнуть в суть явлений, как на занятиях, так и на практике);
- профессиональная рефлексия (я постоянно анализирую свои действия, поступки с точки зрения профессионального становления);
- профессиональная направленность (мне интересна

любая информация и ситуация, в которой происходит освоение методов профессиональной деятельности).

Учебно-познавательная деятельность студента включает в себя:

- учебную мотивацию;

- решение учебно-познавательных задач посредством учебных действий.

Особое место занимают контроль и оценка преподавателя, переходящие постепенно в самоконтроль и самооценку.

Профессиональные планы студента. Необходимо учитывать, что наличие четко очерченных, определенных и наделенных определенным позитивным или негативным характером профессиональных планов является характеристикой, отражающей не только профессиональную направленность студента, но и формирующей (в определенной степени) его профессиональную судьбу. В этом плане, мы склонны говорить, прежде всего, о позитивно-ориентированных профессиональных планах студентов, как о характеристике, входящей в состав «идеальной» модели личности студента.

Все три пространства модели профессионально-педагогической подготовки идеального студента объединены единой задачей - достичь профессиональной подготовки студента, позволяющей решать задачу всестороннего развития личности. Эти три пространства не повторяют друг друга, а вступают в сложные диалектические отношения.

Проводя анализ факторов, влияющих на формирование учебно-профессионального инфантилизма, необходимо помнить, что развитие идет по двум каналам:

а) внешнему (объективному) каналу - за счет воздействия общественных условий, детерминирующих поведение личности и обратное воздействие на микросреду, ее преобразование, развитие, что предполагает необходимость педагогической поддержки личности обучающегося.

б) внутреннему (субъективному) каналу - за счет проблем индивидуального развития, самосовершенствования личности, самореализации, раскрытия своих творческих способностей, удовлетворения своих творческих потребностей, либо за счет

внутренних комплексов, ограничивающих саморазвитие и самореализацию личности студента. Такое развитие предполагает создание возможностей для комплексного изменения субъектной позиции студента, прежде всего, в процессе деятельности, не связанной напрямую с учебным процессом (производственная практика, студенческие мероприятия и прочее).

Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что личностное развитие студента может пониматься как позитивное или негативное изменение личности в процессе существования индивида в образовательной среде, усвоение опыта, овладение стандартами и ценностями сообщества; процесс реализации негативных аспектов накопленного личностного опыта, в котором различные типы деструктивного поведения проявляются не только как подчинение внешним требованиям, а скорее как оптимальный выбор поведенческого решения, и как воспроизводство стереотипных социальных коммуникаций в процессе собственной жизни.

Попытка решения этого вопроса предполагает обращение к некоторым аспектам социально-философской, культурологической и психолого-педагогической мысли. Ибо вне этого осмысления мы не можем понять те проблемы практики социальных учреждений, которые проходят перед нами.

1. Причина внешняя – влияние социума.

Современная философия и методология формируется на основе диалектико-логического подхода интеграции научных знаний о принципах и закономерностях развития природы, человеческого мышления и реализации их в жизнедеятельности социума. Важным моментом в этом формировании становится новое представление в методологии системного подхода, в котором стабильность и равновесность предполагают наличие многовариантных решений в стратегии и тактике управления системой. Многовариантность предполагает разное содержание и характер связей в ее элементах при рефлексии этих связей на многообразие факторов влияния среды. Ослабление связей в системе от внутреннего неравновесия его элементов проявляется в кризисах. Глубина кризиса зависит от уровня

ослабления связей в системе, а значит, и от степени ее управляемости.

Нарушение этого взаимодействия может осуществляться по причине влияния внешнего окружения (среды), в которую погружен данный объект. Каждое воздействие сопровождается изменением взаимодействия элементов в системе, которое приводит к интегрированию положительного или отрицательного эффекта для самой системы. Взаимодействие элементов сопровождается изменением количества их связей. Оно может нарастать или уменьшаться. Таким образом, можно говорить о том, что система начинает развиваться (положительный эффект), разрушаться (отрицательный эффект) или находиться в состоянии гармонии к воздействиям внешней среды (эффект устойчивости), т.е. изменять свое качество. Категории «качество» и «количество» в единстве являются природным механизмом развития системы. Оценить это качество можно лишь выходя из рамок данной системы, т.е. с точки зрения окружающей ее среды. Внешняя среда рассматривается как система высшего порядка или надсистема. Пример социально-экономического характера, качество любого предмета как продукта деятельности определенной производственной системы, несет в себе качество технологии изготовления и качество управления этой технологией как интегрированное внутреннее свойство развития системы производства. Это свойство можно рассматривать как фактор культуры производственной деятельности человека, который определяется системой ценностной ориентации человека, как «ядра» развития цивилизации. Каждый из факторов имеет положительный или отрицательный эффект, который усиливает или ослабляет качество самой системы. Таким образом, причинно-следственные связи возникают на этапе гармонизации внешних и внутренних факторов развития любой системы.

Как указывает Р.Бернс, человек, будучи существом социальным, просто не может избежать принятия многих социальных и культурных ролей, стандартов и оценок, определяемых самими условиями его жизни в обществе. Он становится объектом не только собственных оценок и суждений, но также оценок и суждений других людей, с которыми он

сталкивается в ходе социальных взаимодействий. Если он стремиться получить одобрение окружающих, он должен соответствовать общепризнанным стандартам.

Наиболее значимыми ценностями являются: умение людей приспосабливаться к определенным условиям, способность оценивать ситуацию и адекватно реагировать на нее, стремление идти к цели и преодолевать препятствия, развитие коммуникативных умений, позволяющих эффективно общаться с другими людьми.

2. Причина – внутренняя.

Д. Сандлер, К.Дер, А.Холдер выделяют взаимосвязанные базовые возможности, на которые ориентирован мир человека:

1. Уникальность судьбы индивида, актуализация врожденного «Я» и его предельной многозначности.

2. Традиция и опыт личности, которые дают ей многие ценности и идеи, которыми она пользуется для интерпретации своих переживаний и определения своего существования.

3. Социальное окружение индивида, формирующее поле организационных отношений с другими людьми и те сферы, где возникает понятие участия в группе и ролевой функции личности.

4. Восприятие других людей, с которыми человек может устанавливать отношения «Я - ТЫ», отношения, которые могут развернуться в двойную реальность человеческого «МЫ».

Философско-антропологические подходы дают возможность познать, раскрыть загадку человеческой жизни, загадку человеческого «Я», которая состоит в вечном начинании, непрерывном обновлении, омоложении. Жизнь не дается человеку даже на какой-то период в его постоянное владение. Признавая цикличность развития истории в целом, человеческой жизни вообще и повседневной, в частности, исследователи отмечают, что каждый новый цикл, каждый новый этап не означает повторения предыдущего цикла. Это всякий раз новый импульс, внутреннее обновление, омоложение, освобождение от прежних ошибок, старых замораживающих человеческую жизнь стереотипов, привычек и т.д. И каждый такой цикл, этап связан с восстановлением подлинной сущности жизни, человека, их первооснов.

Исходя из философско-антропологической посылки, что вся жизнь человека составляет целесообразный комплекс, в котором каждый этап выполняет свою необходимую функцию, переосмысливается распространенная модель развития жизни человека как подъема до известной высоты, а потом последовательного спада. Здесь смена возрастных этапов, связанная с прохождением через болезненные кризисы, представляет собой изменение структуры жизни человека, различной по качеству, но равноценной по форме. Ни на одном этапе человеческая жизнь не достигает своей максимальной высоты, лишь все фазы вместе взятые обнаруживают полное богатство.

Правы те критики антропологических подходов, которые считают, что невозможно познать человека, найти необходимые формы и методы, средства его формирования только из него самого, исходя из понимания человека как изолированного существа, самостоятельно формирующего свои личные качества в отрыве от реальных условий жизни общества (П.Я. Гальперин, М.А. Лазарев, А.А. Ласкин, В.П. Подвойский).

Индивидуальное, личное, единичное проявляет себя и в общем, и через общее, поскольку сам человек со всеми его природными и индивидуальными качествами является частью объективной реальности, продуктом не только природы, но и общественных отношений на определенной ступени их развития. Тем не менее, следует подчеркнуть, что эти теоретические философско-антропологические разработки отражают определенную ступень в развитии человеческого познания. Это важно учитывать с целью более глубокого раскрытия связей педагогики с другими науками, в частности, с биологией, антропологией и другими естественнонаучными дисциплинами.

Для педагогики важно все, что проясняет в новом свете человека и его жизнедеятельность, особенно в кризисные периоды жизни общества. Как отмечают отечественные исследователи, потребность в разностороннем, комплексном исследовании феномена человека назрела давно. Интегративная концепция человека нужна не только для теории. Но она должна строиться на фундаменте гуманитарного знания, а не на базе

технических или кибернетических дисциплин и отражать разнообразные слои субъективного мира в человеке как материальные, так и психические (В.Г. Бочарова, М.А. Лазарев).

Психолого-педагогическое осмысление конкретного личностного явления позволяет отчленить некоторые базовые явления и ввести дисциплину научного анализа, не сводящегося к обычным идеям теории педагогики.

В нашем понимании социальная индифферентность предстает как система потерь личности в процессе ее становления и развития. Речь, прежде всего, идет о разработке таких вопросов, как структура, динамика, причины, механизмы, типы, разновидности социальной индифферентности. Здесь очень важно получить ответ на вопрос о причинах, истоках социальной индифферентности.

Социальная индифферентность рассматривается как определенная, негативная модель самореализации личности студента в условиях учебной и профессиональной деятельности, которая проявляется в отсутствии мотивации в профессиональном поступательном развитии; в формировании системы негативных мотивационно-ценностных ориентаций по отношению к профессионально-личностному развитию. Эта модель выражается в отсутствии желания преобразования образовательно-профессионального пространства и себя под пространство; в отсутствии творческого отношения к любым жизненным кризисным ситуациям; учебной и социальной пассивности; неприятии помощи и поддержки со стороны педагогов; равнодушии к собственной успеваемости и в неспособности применить полученные знания на практике.

Профессиональная и учебная мотивация. На наш взгляд, особое значение приобретает учет внутренних побудительных сил, потребностей человека, его сознательных стремлений. Нам представляется важным проанализировать потребности в аспекте «объективно-субъективного проявления», показать их роль в формировании учебно-профессионального инфантилизма.

Потребностно-мотивационная сфера в системе образования формируется под влиянием двух групп факторов:

1. Личностные факторы, связанные и порожденные

самой учебной деятельностью, включают содержание деятельности, осознание своих достижений, признание их окружающими, чувство ответственности, самореализацию в учебе. На основе этих мотивов обучение приносит наибольшее удовлетворение и не требует контроля и давления.

2. Внешние факторы, находящиеся вне пределов учебной деятельности как таковой. К ним относятся социальная среда, стиль руководства, компетентность преподавательского состава, условия обучения, психологический климат, общественный и профессиональный статус будущей деятельности и т.д.

Высокая степень удовлетворенности учебой и, вообще, жизнью и соответственно высокая эффективность учебы возможны только тогда, когда внутренняя мотивация является определяющей. Если же определяющей является внешняя мотивация, учебная деятельность выступает как «инструментальная ценность». В каждый отдельный момент у студента в системе ценностей учебных мотивов комбинируются различные типы мотиваций. В зависимости от уровня развития творческой активности личности в структуре ее мотивов акценты перемещаются в направлении от преобладания внешних к преобладанию внутренних мотивов. В любом случае, как отмечают К.К. Кардялис и Э.Н. Эйдимтайге), мотивация к учебе зависит от психосоциального здоровья студента (психическое, социальное, эмоциональное, интеллектуальное и духовное здоровье).

Индивидуально значимые ценности, нормы и идеалы. Представления о ценностях, нормах и идеалах вырабатываются в зависимости от параметров среды, в которых разворачивается жизнедеятельность личности, и при изменении параметров изменяются вместе со всем распределением вероятностей предполагаемых событий и распределением предпочтений. Стабильное, привычное, долго длящееся состояние обычно и принимается за норму существования. В обществе существует социальная норма поведения, т.е. мера, предел допустимого, определённая и официально установленная культурой. В нормах находят своё отражение, как предыдущий социальный опыт, так и современное восприятие реальности. Норма является

регулятором поведения. Н.М. Лебедева, изучая ценностно-мотивационную структуру личности в русской культуре, отмечает, что конфликт или гармония между ценностями определяют стратегию поведения человека.

С другой стороны, искусственно прививаемые нормы не могут длительный период времени оставаться для личности аксиоматичными, личность стремиться их изменить, или, по крайней мере, найти достаточные индивидуально значимые основания для того, чтобы данные нормы были сохранены.

Поэтому существующие определенные отклонения от принятых культурных и социальных норм, можно разделить на три составляющих:

-девиация, т.е. нарушение разделяемых социальным большинством основополагающих норм и принципов жизнедеятельности общества, выражающаяся, прежде всего, в неосознанном нарушении данных норм;

-осознанное нарушение норм, выражающееся в формировании целостной системы убеждений, частично или полностью отрицающей данные нормы, но формирующей им взамен сходные по принципу и месту действия;

-протестное нарушение норм, выражающееся в отказе от существующих порядков, без привнесения взамен им аргументированных форм социального бытия.

Таким образом, в контексте изучаемой нами проблемы, именно последний вид отклонений является наиболее показательным для изучения явления социальной индифферентности. Студент, адекватно понимая нормы и ценности образовательного и профессионального социума, стремится противопоставить себя им, при этом подобное протестное поведение самоценно для студента само по себе, а не по достигаемому результату. На наш взгляд, данная категория отклонений от существующих норм является наиболее опасной, так как характеризует активное начало, сущностным наполнением которого выступает сознательное противопоставление и отрицание. Подобное поведение объяснимо с точки зрения особенностей социального общежития. А.И. Арнольдов отмечает, человек современного общества постоянно живет на ограничителе. То от него

требуется правильное социальное происхождение, то возрастной ценз. Важна «правильная анкета», но не ум и талант в анкете не фиксируются. Так и получается, что человек живет в мире перевернутых ценностей и ему остается надеяться только на себя. А это, возможно, необратимо трансформирует его социальное видение и социальную психику.

Перед ним встает волнующая проблема, в какой мере он как личность способен творить свою жизнь и выполнять предъявляемые к нему требования, далеко не всегда адекватные его интересам и целям. Общество «опекает» человека от рождения до смерти. Оно вмешивается в его жизнь, навязывает ему свои законы и нормы поведения; повелевает его мыслями, подчиняя общим культурным шаблонам. А.И. Арнольдов подчеркивает, что большая опасность таится в том, что в результате происходящих социальных коллизий человек теряет не только веру в себя, но и вообще интерес к самому себе. Рождается особый социальный тип человека, человек - схема, равнодушный ко всему окружающему, к природе, духовным ценностям. И далее автор указывает, что большинство людей негативно и даже враждебно относятся к людям выдающимся, необычным, творческим. Подавляющее большинство всегда лишено творческих качеств, их творческий потенциал ограничен и беден, им чужд «порыв духа», они ближе к рутине, к сохранению в себе старого, однообразного, монотонного и предъявлять им по этому поводу какие-то требования, по меньшей мере, наивно, несерьезно.

Вместе с тем, стремясь побороть подобный гнет социального влияния, личность способна занять жестко негативную позицию по отношению к разделяемым социумом ценностям. Она, тем самым, демонстрирует модель учебно-профессионального инфантилизма в форме активного противодействия и/или неприятия норм и ценностей образовательного и профессионального социума.

Социальная индифферентность выступает продуктом подобных «ограничителей», стереотипов бытия. При этом важным критерием диагностики является:

- негативное отношение студентов к своим сокурсникам, стремящимся достигать высоких результатов,

демонстрирующим стремление к освоению знаний;

- негативное отношение к существующим формальным нормам и ценностям образовательного социума, формам работы и взаимодействия педагогов и студентов;

-активно-агрессивные протестные поведенческие модели.

Педагогические и психологические теории акцентировали внимание на анализе социальных качеств человека, которые стремились направлять на стабилизацию социальной системы. При этом, однако, упускались из виду эмоционально-духовные основы жизни человека, его субъективное видение и отражение окружающей действительности. Игнорируются субъективные стороны системного феномена человека, что ограничивало возможности его всестороннего комплексного изучения (Б.М. Бим-Бад, А.Д. Жарков, В.П. Зинченко, Е.В. Климкович).

А.В. Петровский подчеркивает, что можно в подробностях описать психические качества, процессы и состояния героя или злодея, но вне деяния ими совершаемых, никто из них как личность не предстанет. Деяния же могут быть совершены только в сообществе людей, в реальных социальных отношениях, которые и творят, и сохраняют его как личность.

Таким образом, для того, чтобы сформировать эффективную систему преодоления и профилактики социальной индифферентности, необходимо выделить особенности формирования и проявления данного феномена в условиях обучения студентов в вузе.

Таким образом, мы можем выделить три основных модели формирования социальной индифферентности студента вуза:

1. Развитие ранее сформировавшейся стратегии жизнедеятельности в социуме и семье. Причин наличия подобной стратегии может быть несколько: негативная обстановка в семье, неполноценная семья, влияние криминальных и неформальных социальных образований («влияние улицы») и многое другое. Речь в данном случае идет, прежде всего, о тех студентах, которые социальным педагогом могут быть диагностированы, как неблагополучные, так называемые «трудные». Таким образом, особенности социальной индифферентности выступают как форма

жизнедеятельности, как метод ухода от угрожающих воздействий окружающей среды, как метод самозащиты.

2. Реакция студента на направленное психологическое воздействие различных людей, прежде всего, родителей и педагогов вуза, в целях воспроизводства уже известных и требуемых в среде качеств и свойств. таким образом, социальная индифферентность выступает как ответная реакция на директивное воздействие со стороны участников социума, имеющих на студента влияние. Если родители авторитарно выбрали вуз, в определенной степени «заставили» студента идти учиться по той специальности, которая кажется им более предпочтительной, все это порождает необходимость ответной (негативной) реакции, реализуемой через социальную индифферентность.

3. Создание новых образцов психического опыта, которые способствуют специфической адаптации личности к новым условиям существования. Речь идет о создании индивидуальных механизмов адаптации к изменяющимся условиям среды, которые ущемляют или ограничивают возможности студента (по сравнению с предыдущим этапом жизнедеятельности). Формирование социальной индифферентности выступает как создаваемая самим студентом индивидуальная, нестандартная форма защиты собственного мироощущения и микросоциума от подобных изменений. Причем важно заметить, что данный процесс может рассматриваться и как творческий, так как этот механизм формирования представляет индивидуальную активность, как при создании подобной модели поведения, так и при ее воплощении. С течением времени модель постепенно срастается с реалиями жизнедеятельности и из «наносной», искусственной, превращается в жизненно необходимую и неотделимую от личности самого студента форму самозащиты.

При формировании социальной индифферентности взаимодействуют три группы факторов: социальные нормы, особенности личности, особенности конкретной ситуации. Кроме того, каждая из перечисленных групп имеет пространственно-временные ограничения. В дисгармонии всех этих элементов и лежат основные причины социальной

индифферентности (в социально-психологическом смысле). Основная причина - несоответствие требований жизни интересам данной личности. Социальная норма обыкновенно рассчитана на типовые, наиболее распространенные социальные ситуации. Однако возникновение типичных ситуаций может вызвать затруднение. Включение от социальной нормы происходит тогда, когда с позиций данного субъекта образуется неразрешимое иным путем противоречие между конкретной ситуацией и социальной нормой. Ситуация играет роль фактора, нарушающего действие социальной нормы.

В процессе исследования нами были выявлены составляющие социально-педагогической среды, максимально влияющие на возникновение учебно-профессионального инфантилизма, а также определены сущностные характеристики, от которых зависит наиболее быстрое и качественное преодоление данного негативного явления.

ЛИТЕРАТУРА

Борисова Т.Ф. 1999. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников. автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.06. М.: Ин-т педагогики и соц. работы в РАО. 25 с.

Бреева Е.Б. 1999. Дети в современном обществе М. Эдиториал УРСС. 211, [1] с.

Жарков А.Д. 2012. Теоретико-методологические основы культурно-досуговой деятельности: Монография. М: МГУКИ. 480 с.

Лазарев М.А. 2013. К вопросу о соотношении философского и образного познания мира. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2(4): 666-674.

Лазарев М.А. 2012. Художественная картина мира как ведущий фактор духовного и эстетического развития современной молодежи: анализ теоретических подходов // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – No 2, 2012, - http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2012/lazarev_12_june.pdf: 1-8 (0,5 п.л.). [12.06.2012]

Ласкин А.А. Развитие личностного и экономического мышления у специалистов социально-культурной деятельности и студентов ВУЗов. - Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2(4): 559-567.

Подвойский В.П., Лазарев М.А., Утенков А.В. 2013. Учебно-профессиональный инфантилизм студентов: теория и практика. Монография. Германия, Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic

Publishing GmbH & Co. 174 с.
Подвойский В.П., Лазарев М.А., Климкович Е.В. 2013. Деструктивный имидж. Монография. Германия, Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. 155 с.

Получена / Received: 14.08.2014
Принята / Accepted: 01.09.2014

Категория свободы в современном образовательном пространстве

О.Н. Сусакова

Северное окружное управление образования Департамента образования г. Москвы
125167, Москва, ул.Красноармейская, д.15
Northern District Board of Education of Department of Education of Moscow
Krasnoarmeyskaya str. 15, Moscow 125167 Russia; e-mail: oniks@mosuzedu.ru

Ключевые слова: Категория свободы, культурный код, национально-культурные ценности, традиция, ценности и квазиценности, подростки, воспитание и образование, содержание образования.
Key words: The category of freedom, cultural code, national cultural values, tradition, values and quasivalues, teens, upbringing and education, content of education.
Резюме: Рассматривая европейский опыт воплощения идеи свободы в образовательную практику и соотнося его с русской культурной традицией, автор делает вывод об опасности бездумного заимствования. Поэтому при формировании содержания основного образования важно опираться прежде всего на русскую философско-религиозную традицию. В этом случае активное привнесение категории свободы в российское образовательное пространство будет носить созидательный, а не деструктивный характер, способствовать сплочению, а не разъёдинению молодёжи.
Abstract: Considering the European experience with the idea of freedom in educational practice and correlating it with the Russian cultural tradition, the author makes a conclusion about the dangers of reckless borrowing. Therefore, when forming the content of the primary education it is important to rely primarily on the Russian religious-philosophical tradition. In this case, the active introduction of the category of freedom in the Russian educational space will be constructive, not destructive, to promote unity and not separation of youth.
[Susakova O.N. The category of freedom in the modern educational space**]**

Вопрос о свободе, во всём многообразии её аспектов и различных составляющих, принадлежит к вечным философским вопросам, обладающим поистине глобальным – мировоззренческим смыслом. Из отношения к этой базовой ценности современные исследователи выводят целую типологию цивилизаций, противопоставляя античную всем остальным – «восточным». И это не преувеличение и не осовременивание истории – вся история культуры неразрывно и с глубокой древности связана с отношением к свободе.

Свобода была ценностью в разные эпохи, для различных типов социального устройства. Каждый судьбоносный шаг в истории человечества сопровождался пересмотром отношения к свободе, расширением или сужением её границ. Тем не менее понятие свободы не может быть ограничено только политической сферой. Данная категория – обязательная составляющая любой политической и философской теории, но при этом ей свойственно превращаться в лозунг, в риторическую фигуру. «Свобода» как понятие философское обсуждается еще со времен Сократа (он впервые поставил вопрос о свободной воле человека). Впрочем, само понятие свободы стало предметом всестороннего научного рассмотрения только с Нового времени. Проблемам соотношения свободы и необходимости, свободы и тирании, свободы и рока и т.д. посвящали свои трактаты и статьи философы (Н.А. Бердяев, Г.-В. Гегель, Т. Гоббс, П. Гольбах, И. Кант, С. Кьеркегор, Г.-В. Лейбниц, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартр, В.С. Соловьев, Б. Спиноза, А. Шопенгауэр, К. Ясперс, и др.), деятели культуры и образования.

Для современного общества характерно расширение границ сознания, смешение и взаимопроникновение различных культур и как следствие расширение кругозора и культурный шок. Вследствие этого расширяется и степень свободы личности, меняется трактовка понятия личной ответственности. При этом свобода понимается как нечто, что не может быть подарено или отнято, а является необходимым условием существования человека. Таково понимание свободы в русле экзистенциализма. Экзистенциалисты говорят о полной свободе выбора у человека, который вынужден в одиночку бороться за свое существование в равнодушном к нему мире. Ж.-П. Сартр объявлял свободу «негацией бытия» (Ничто) и фундаментальным состоянием человека как существа разумного и морального. Свобода «обеспечивает» баланс между разумом и моральным критерием личности. Однако в противовес позициям экзистенциалистов можно утверждать вечность отдельных ценностей, незыблемость для всех культур и народов. Это тот культурный код, по которому тысячелетиями люди выверяют свое моральное поведение, это Библия в разных ее

национальных вариантах и классика мировой художественной литературы, заключающая в себе мощный философский, моральный и воспитательный потенциал. Причём данное сходство прослеживается, невзирая на серьёзные различия между западным и российским подходами.

На протяжении почти пяти столетий развитие Западной Европы и с некоторыми оговорками России, где это было намного более фрагментарно и непоследовательно, в целом протекало в сторону расширения понимания свободы в общественно-правовой и в религиозной сферах. Однако постиндустриальная эпоха, утверждающая предельную освобождённость личности, поставила под сомнение многие казавшиеся ранее незыблемыми институты общества, а реалии современной действительности «обострили проблему осмысления свободы как условия и основания происходящих в обществе изменений и новаций» (Андриянова, 2006).

Насколько свободен человек в самовыражении своего «Я»? До какой степени личность и общество должна учитывать интересы друг друга? Вокруг этих вопросов и разворачивается в 2010-х гг. ожесточённая полемика, затронувшая все без исключения страны мира. Не может остаться в стороне и образовательное сообщество.

В последнее время в России всё чаще поднимается вопрос о границах свободы в обществе, в том числе и в сфере образования. Дискуссия по данной проблеме ведётся как на научно-практических семинарах и конференциях, так и в периодической печати. Появились монографические и диссертационные исследования, в которых рассматриваются различные подходы к раскрытию/реализации категории свободы в образовательном процессе. При этом категория свободы рассматривается или в рамках парадигмального подхода или в связи с такими категориями, как «совесть», «воспитательный потенциал искусства», «толерантность», «нравственность» и т.д.

Тем не менее в понимании категории свободы всё ещё большую роль играет политическая составляющая. Однако политические лозунги не только несут в себе призыв к воплощению (осуществлению) настоящих ценностей, но иногда содержат пропаганду и квазиценностей (например, гей-

пропаганда и занятия по половому воспитанию, когда детям рассказывают об однополых браках без негативной или хотя бы критичной их оценки). В связи с этим возникает проблема ценностей и квазиценностей.

С конца 80-х годов XX в., проблематика свободы стала вызывать повышенный интерес у многих российских педагогов, началось реформирование российской школы и в качестве главного ориентира были выбраны гуманистические приоритеты, нацеленные на свободное развитие каждого ребёнка. Исходя из этого, по мнению исследователя, можно дать определение свободы как осознанной возможности и способности выбирать и действовать, исходя из внутренних побуждений и потребностей, обусловленных особенностями человека как природного, духовного и социокультурного существа (Иванов, 2003). Коммунистическая педагогика надолго отбросила назад развитие альтернативной, гуманистической педагогики, ориентированной на свободное развитие ребенка. Поэтому свобода в качестве важного педагогического феномена вплоть до 80-х годов практически никем не рассматривалась. «Свое первое, наиболее значимое, логическое завершение этап педагогических поисков и дискуссий нашел в Законе РФ “Об образовании” (1992). В нем окончательно утверждается гуманистическая стратегия, формулируются главные принципы и задачи, намечаются основные пути и механизмы обновления современного образования страны» (Иванов, 2003).

В образовательном процессе категория свободы постоянно взаимодействует с другими общегуманитарными понятиями. И подчас оказывает сильнейшее воздействие на социальную практику. Об этом следует помнить постоянно и обязательно учитывать при формировании содержания общего образования. Ярким примером подобного влияния является ситуация сложившаяся во Франции, когда под влиянием Анри Бергсона (1859–1941) с его идеей «жизненного порыва» происходило переосмысление целого ряда категорий – «творчество», «свобода» и т.д. Это наложило особый отпечаток на гуманитарное образование. Неудивительно, что во Франции на рубеже XIX–XX вв. свобода личности понималась через реализацию жизненного порыва. И это понимание активно

транслировалось через высшее и среднее образование, что имело серьёзные последствия для всего французского общества. Эта установка на «жизненный порыв» во многом и обусловила трагический порыв Франции в ходе Первой Мировой войны. Лейтенант Шарль Саган, блестяще сыгранный Жераром Депардье в фильме Алена Карно «Форт Саган» (1984) по одноимённому роману Луи Гарделя прекрасно, пусть и спустя 70 лет, художественно-образным способом отобразил этот принцип.

Следует отметить, что при всех огромных потерях Франции в Первой мировой войне её интеллигенция не откликнулась с таким ожесточением на трагедию Первой мировой так, как это сделали прозаики Германии (Э.М. Ремарк), Англии (Р. Олдингтон) и США (Э. Хемингуэй). Идеи «потерянного поколения» не имели во Франции такого распространения, как в других странах Европы, а Анри Барбюс с его антивоенным настроем никогда не имел такой популярности, как Ремарк или Олдингтон. Хорошо это или плохо? Сложно сказать. Но в том, что произошло - огромная заслуга французского образования, сделавшего в начале XX в. установку на жизненный порыв.

Ценя и учитывая европейский опыт понимания свободы, важно не забывать о том, что успешность его привнесения в образовательную практику зависит от органичности (соответствия) национально-культурным константам. Поэтому при формировании содержания основного образования важно опираться прежде всего на русскую философско-религиозную традицию. По мнению русских религиозных философов, свобода предполагает способность и готовность совершить выбор между добром и злом (Г.П. Федотов, В.С. Соловьев и др.); идея свободы важна для этики Ф.М. Достоевского, Н.Ф. Федорова и др. При этом, в отличие от абстрактно понимаемой на Западе свободы, русская мысль о свободе направлена на осмысление конкретного духовного опыта. Подростку нужны авторитеты. В поисках таковых он нередко обращается к философской литературе, реже – к художественной. Очень важно, чтобы в образовательной парадигме это стремление опереться на авторитет было

реализовано с положительной точки зрения, то есть чтобы подросток подражал не криминальному или квазиценностному авторитету, а положительному, созидательному духовному авторитету, укорененному в тысячелетней культуре России.

Успешность «модернизации», «совершенствования» содержания российского образования прямо связано с системностью и продуманностью преобразований, которые должны быть основаны на национально-культурной традиции. В этом случае активное привнесение категории свободы в российское образовательное пространство будет носить созидательный, а не деструктивный характер, способствовать сплочению, а не разъёдинению молодёжи.

ЛИТЕРАТУРА

Андриянова Е.В. 2006. Эволюция форм свободы (Социально-философский аспект анализа): Дис. ... канд. филос. наук. Екатеринбург. 160 с.

Асмолов В.Г. 2002. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: «Смысл», ИЦ «Академия». 416 с.

Диалог культур России – Востока – Запада в образовательной среде: Сборник научных трудов. Сост. Э.И. Иванова, Т.Г. Мельник, Д.В. Поль, О.В. Юдушкина М.: ФГНУ ИХО РАО, 2013. Вып. 4.

Иванов Е.В. 2003. О свободе в образовании. – Образование и общество. Научный, информационно-аналитический журнал. № 4. URL: http://www.jeducation.ru/4_2003/42.html.

Инновационные векторы современного образования: сб. трудов по материалам научно-методической конференции. Сост. И.И. Гуляк, Н.Г. Гузынин. Ставрополь: АГРУС, 2012. 136 с.

Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность. Под ред. В.И. Кабрина. Томск: изд-во Том. ун-та, 2002. 262 с.

Толерантность и коммуникация: Коллективная монография. Под ред. Г.И. Петровой. Томск: Дельтаплан, 2002. – 178 с.

Получена / Received: 13.08.2014
Принята / Accepted: 19.08.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 394-404

Влияние классификации и типологизации молодежной аудитории учреждения культуры на развитие рефлексивного сознания

Е.А. Топольская

Московский Государственный Университет Культуры и Искусств
141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная д.7
Moscow State University of Culture and Arts
Library str. 7 , Khimki, Moscow Region 141406 Russia; e-mail: pr@jenya-topol.ru

Ключевые слова: влияние, классификация, типологизация, молодежная аудитория, учреждения культуры, развитие, рефлексивное сознание.
Key words: impact, classification, typology, young audience, cultural institutions, the development of reflexive consciousness.
Резюме: В статье рассматривается влияние классификации и типологизации молодежной аудитории учреждения культуры на развитие рефлексивного сознания. Автор приходит к выводу, что содержание, формы и технологии деятельности учреждений культуры направлены на развитие интересов и потребностей молодежной аудитории, которые в свою очередь определяют мотив активного посещения учреждений культуры, что и будет определять степень развития рефлексивного сознания молодежной аудитории.
Abstract: The article examines the impact of classification and typology of youth audience cultural institutions on the development of reflective consciousness. The author concludes that the content, form and technology activities of cultural institutions aimed at developing the interests and needs of the youth audience , which in turn determine the motive active visiting cultural institutions that will determine the degree of development of the reflexive consciousness of the youth audience.
[**Topolskaya E.A.** Effect of classification and typology of youth audience cultural institutions on the reflective consciousness' development]

Молодежная аудитория учреждения культуры классифицируется по типам: уровня готовности, то есть подготовленность или неподготовленность, слабая подготовленность молодого человека; заинтересованности, которое связано, прежде всего, с характером предрасположений молодежной аудитории, при этом учитывается как интерес к содержанию информации, так и отношение к ее носителю и способам ее подачи; активности, отражающей разную степень поведенческих актов молодежной аудитории.

Поэтому, основная задача деятельности учреждений

культуры – это выявление закономерностей сознания и поведения молодежи в сфере культурно-досугового пространства и времени.

Здесь важно учитывать соотношение категорий возможного и действительного в сознании молодежи в сторону возможного, который способен породить так называемое «интеллектуальное экспериментирование» (по И.С. Кону).

Так было всегда, но временами этот процесс становится особенно активным. Нужно помнить о том, что интересы молодого человека могут лежать в самых разных (порой противоположных друг другу) областях, он может увлекаться самыми разными видами деятельности в условиях досуга.

Это естественное явление, вызванное отсутствием четкой системы досуговых предпочтений, которое необходимо учитывать в работе учреждений культуры с представителями этой возрастной группы.

В этот период жизни у молодежи происходит поиск своего места в окружающем мире. На этой стадии человеческой жизни и психосоциального развития, согласно теории Э. Эриксона, как благоприятный результат рассматривается появление и развитие ясного ощущения собственного Я самоидентификации (Солодуха, 2004: 247).

Своего рода поиск в сознании молодежи идет в разных направлениях: юноша предпринимает первые попытки определить свое положение в рамках социальной системы, выбирает свое возможное будущее и способы достижения желаемой позиции.

М. Кастельс считает, что: «В самом деле, подростки – это люди, пребывающие в процессе открытия своей идентичности, экспериментирования с нею и выяснения того, кем они на самом деле являются или, возможно, станут. Они представляют собой увлекательный объект исследования для понимания того, как происходит формирование личности и экспериментирование с нею» (Кастельс, 2004: 143).

Определенную помощь и поддержку молодым людям необходимо оказывать не только в межличностном общении, но и деятельности всех социальных институтов, особенно учреждений культуры, в отношении молодежи.

Кризисы, свойственные жизни молодежи, бывают вызваны не только внутренними психологическими переменами, изменением отношения к окружающему миру, но и масштабными процессами в обществе, государстве.

В связи с этим трансформировался механизм самоопределения, доминирующими в системе ценностно-ориентационных установок стали прагматические, рациональные. Исторические изменения, произошедшие в России, уже привели к увеличению межпоколенческого разрыва, налицо еще один конфликт на поле жизнедеятельности молодежи – практически отсутствует передача духовного наследия, моральных ценностей от родителей к детям.

Мы исходим из принятой в современной культурологии (С.Н. Иконникова, М.С. Каган, В.Т. Пуляев, Э.В. Соколов и др.) концепции, основанной на том, что в центре исторических, политических, экономических, духовных и других процессов всегда остаются личность и закономерности её жизнедеятельности и развития. Это системообразующее начало предопределило и восприятие духовных ценностей личности, для творческого развития молодежи в учреждениях культуры.

В педагогической науке к данной проблеме обращались Ю.П. Азаров, Н.К. Бакланова, И.Ф. Гончаров, Г.А. Евтеева, Н.И. Иванов, В.С. Кузин, В.С. Коробейников, Б.И. Лихачев, Б.М. Морозов, К.К. Платонов, Л.И. Рувинский, Г.Л. Смирнов, В.М. Соколов, П.С. Хейфец, рассматривающие функционирование творческой деятельности как целостный педагогический процесс, где действие и мотив внутренне связаны с личностным смыслом.

В исследование проблем творческой деятельности учреждений культуры особый вклад внесли М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, А.А. Жаркова, А.А. Конович, А.П. Марков, К.Э. Разлогов, В.С. Садовская, В.Я. Суртаев.

Существенную роль в исследовании сыграла гуманистическая концепция общественного развития В.И. Вернадского, П. Тейяр де Шардена, Н.К. Рериха, А. Швейцера; символическая концепция культуры К. Леви-Строса, М.М. Бахтина, А.Ф. Лосева, Ю.М. Дотмана (Землянова, 1999: 233-240).

Данная проблема носит междисциплинарный характер и строится на основе изучения данных философии, культурологии, психологии, педагогики, социологии, культурно-досуговой деятельности. Однако обращение к личности как создателю ценностей искусства, высшей ценности, отраженной в этом искусстве, и к личности как объекту, на который ориентирована деятельность учреждений культуры, позволяет подняться до уровня интеграции перечисленных выше компонентов, увидеть органичную взаимосвязь и единство всех этих аспектов.

Анализ нормативной документации деятельности учреждений культуры: положений о клубе, культурном комплексе, культурно-спортивном комплексе, центре культуры, молодежном кафе, любительском объединении: дискотеке и др.; учебно-отчетной документации, связанной с деятельностью хозяйственного механизма учреждений культуры; сценариев, сценарных планов, массовых и групповых программ, содержания и методов подготовки дает возможность определить систематизацию материала, выявить в нем основные направления развития культурно-досуговой деятельности для молодежной аудитории.

В них вошло определение ряда наиболее приоритетных направлений культурно-досуговой деятельности в современных условиях для молодежи (Кон, 1989: 139):

- пути и методы повышения профессионального уровня специалистов культурно-досуговой деятельности, овладения ими новой технологией культурно-досуговой деятельности;
- изменение духовных запросов населения, его ценностных ориентаций и отношения к культурно-досуговой деятельности с преобладанием установок на творческое развитие личности.

Все перечисленные выше направления необходимо учитывать в практической деятельности учреждений культуры, в их тематике, содержании, способах подачи информации, авторском составе и т.д.

Со стороны молодежной аудитории необходимо учитывать: личные характеристики; потребности в культурно-досуговой деятельности; личные вкусы и предпочтения; общие

привычки, касающиеся препровождения свободного времени; осведомленность о существующих возможностях выбора; особые условия проведения культурного досуга и т.д.

Из этих составляющих формируется не только реальная модель актуального поведения молодежи, но и достаточно постоянное расположение, наклонности личности молодого человека, которые называют культурно-ценностной ориентацией человека.

Она выражается в форме привязанности к определенной культурно - досуговой деятельности, в виде особых предпочтений, интересов, привычек аудитории и ожиданий ее представителей относительно того, для чего могут быть использованы учреждения культуры.

В мировой исследовательской практике сформировалось несколько точек зрения на молодежную аудиторию учреждений культуры. О ней говорят либо как о пассивном, либо как об активном социальном субъекте.

Первый подход заключается в том, что представители молодежной аудитории рассматриваются как «жертвы», «потребители», «мишени» коммерческой деятельности учреждений культуры (Зубок, 2004: 344).

Второй – рассматривает молодежную аудиторию как активный и творческий элемент коммуникативного процесса. Здесь они превратились из объекта в субъект деятельности, общения. Для них информация является необходимым источником, средством осуществления своих замыслов и идей, эффективного взаимодействия с окружающими людьми.

Отсюда, молодежная аудитория учреждений культуры сама по себе превращается в благоприобретенную и многообразную форму культурной и социальной практики. Итак, со временем молодежная аудитория учреждений культуры реально становится активным участником информационного обмена.

При осуществлении культурно-досуговой деятельности учитывается возможная ответная реакция молодежной аудитории, собственная оценка учреждений культуры качества представленного продукта. Согласие или несогласие с позицией канала информации, удовлетворение неких личных

потребностей.

В каждом конкретном случае молодежная аудитория учреждений культуры находит схожие цели, такие, как личное руководство; релаксация; регулирование; информирование; самоидентификация. Перечень можно дополнить и такими мотивами, как стремление молодежной аудитории ориентироваться в культурно-общественной жизни; быть в курсе изменений культурно-досуговой деятельности; желание расширить личный кругозор или развлечься; необходимость получить нужную информацию.

При этом молодежная аудитория определенного учреждения культуры может быть отнесена к той или иной группе в соответствии с типами, целями и мотивациями. Когда опыт той или иной группы не направлен «внутрь», на развитие неких глубоко личностных характеристик, он, вероятно, будет связан с сопоставлением себя с моделью, ролью или личностью, представленными для того, чтобы найти свою модель подачи информации в обществе и демонстрировать ее в повседневной практике.

Отечественный специалист в области социологии массовых коммуникаций Л.Н. Федотова (Короткова, 2000: 11) называет общую потребность в информировании, престиж знания и информированности (что особенно заметно на примере отношений в малых группах), историческую ценность информации (она закреплена и в мировой культурной традиции) и, наконец, интерес к обсуждаемой теме.

Последнее, действительно, очень важно. В основе всех мотивов и причин стоит персональный интерес конкретного молодого человека. Без него взаимодействие между аудиторией и источником информации будет сильно затруднено, а следовательно, снизится эффективность деятельности учреждений культуры.

Для того, чтобы определить само понятие «интерес», воспользуемся трактовкой, предложенной И.Д. Фомичевой (1970: 19). Она называет интерес принципиально важным типом отношений и считает, что не существует другого пути привлечь молодежную аудиторию, нежели соответствуя ее информационным интересам и потребностям.

Учеными неоднократно предпринимались попытки объединить разрозненные мотивы в группы и создать некую общую классификацию. Так, например, в работах Е.П. Прохорова выделены ориентационный, престижный, утилитарный, рекреативный, познавательный типы мотивации. А Н.Н. Богомолова говорит об информационном, эмоциональном, прагматическом, социальном мотивах и мотиве «ради компании».

Надо принять во внимание тот факт, что молодые люди в наше время погружены в информационную лавину, из нее получают основную часть важных для себя сведений, поэтому нельзя недооценить социализаторское назначение деятельности учреждений культуры для молодежи.

Основные направления деятельности учреждений культуры для молодежи: создание условий для духовно-нравственного, патриотического и гражданско-правового воспитания молодежи; развитие детского и молодежного общественного движения; содействие занятости молодежи; творческого, интеллектуального и физического развития молодежи; социальная адаптация и социальная поддержка молодежи; развитие системы информационного обеспечения молодежи и молодежной политики.

Учет интересов, запросов и предпочтений молодежной аудитории становится своеобразным серьезным испытанием качества деятельности учреждений культуры.

Обращаясь к российской практике (Крыштановский, 2006: 197), отметим, что, с одной стороны, численность молодежной аудитории увеличивается. Это происходит в результате концентрации, монополизации и использования одного и того же содержания на разных рынках. С другой стороны, реальная молодежная аудитория дифференцируется, идет диверсификация информационных продуктов.

В результате со временем образуются все новые, более однородные, но менее многочисленные группы молодежной аудитории. Это может привести к тому, что варианты выбора окажутся максимально индивидуализированными (как это получилось в Интернете), а это будет означать конец молодежной аудитории как значимой социальной общности (о

чем сегодня пишут практики и исследователи – И.И. Засурский, Л.Л. Делицын, И.В. Стечкин и др.).

У молодежной аудитории будет мало общего, поскольку не будет единой информационной платформы. Наряду с этими процессами - фрагментацией молодежной аудитории и индивидуализацией культурного пользования – происходит разрушение связей между людьми и учреждениями культуры, а также потеря ими чувства идентичности с единой аудиторией.

Например, если в прежнем телевидении небольшое количество каналов с широким охватом предлагало множество разнообразных программ, то сегодня множество каналов предлагают специализированный информационный продукт небольшой по объему аудитории.

Еще несколько лет назад исследователь СМИ Л.Л. Реснянская писала о «глубокой дифференциации аудитории», сегодня этот процесс не только не остановился, но и продолжает развиваться. Некоторые исследователи даже говорят о появлении и распространении групповых или индивидуальных (персональных) масс, что свидетельствует о все большей стратификации аудитории и об изменениях природы СМК (Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи, 1989: 57).

Оснований для дифференциации аудитории учреждений культуры (кроме возрастного) множество. Среди прочего можно использовать и такой - достаточно субъективный – критерий, как индивидуальная ориентация человека на те или иные информационные ресурсы. Исходя из этого принципа отечественный социолог В.С. Коробейников выделяет три типа информации: духовно-личностный; профессионально - функциональный; потребительский.

Все приведенные выше соображения относительно сегментации аудитории, естественно, касаются и молодежи, а значит, работникам культуры открыто множество возможных вариантов для создания новых информационных продуктов, в том числе, обращенных к самым разным по составу и характеристикам группам российской молодежи.

Для исследователей современной молодежи информация о взаимоотношениях в учреждениях культуры является одной из

важных характеристик подрастающего поколения, круга его интересов, структуры бюджета времени, ценностных ориентаций и т.д. Мировая тенденция такова, что учреждения культуры работают все чаще с узкосегментированной аудиторией.

В результате проведенного исследования мы выделили следующие типы молодежных субкультур: романтико-эскапистские; гедонистически - развлекательные; музыкальные; спортивные; интеллектуальные; сектантско-конфессиональные; этнические; общественно-организационные; анархо-нигилистические \ антисоциальные.

Следовательно, молодежная культура – явление многогранное, ее структура представлена достаточно разветвленной и неустойчивой. Определяющей характеристикой молодежной аудитории является феномен субъективной «размытости», неопределенности, отчуждения от основных нормативных ценностей (ценностей большинства). Так, у немалого числа молодых людей отсутствует четко выраженная личностная самоидентификация (Эриксон, 1996: 209), сильны поведенческие стереотипы, обусловливающие деперсонализацию установок.

Позиция отчуждения в его экзистенциональном преломлении просматривается как в отношении к социуму, так и в межгенерационном общении, в контркультурной направленности молодежного досуга. Социальное отчуждение проявляется чаще всего в апатии, безразличии к политической жизни общества, в позиции «стороннего наблюдателя». На уровне самоидентификации проявление каких-либо определенных политических установок минимально.

Вместе с тем эмоциональность, легковерность и психологическая неустойчивость молодых людей умело используются политическими элитами в борьбе за власть. «Участие в политической жизни» в шкале ценностных суждений, предложенных в ходе анкетного опроса молодежи в Санкт-Петербурге, заняло последнее место (это занятие привлекает лишь 6,7% опрошенных).

Только каждый четвертый из молоды людей (25,5%) готов жить для других, даже если придется поступиться своими

интересами, в то же время почти половина выборки (47,5%) полагает, что «в любом деле нельзя забывать о собственной выгоде». «Политикой» интересуется лишь 16,7% опрошенных, отсюда закономерно проистекают и неопределенные политические позиции молодежи: лишь треть из них (34,4%) имеет сложившиеся политические убеждения (по самооценке), в то время как вдвое большее число либо вообще ими не обладает, либо никогда не задумывалось об этом (соответственно 29,5 и 37,1%).

Поэтому в современных социокультурных условиях особое внимание необходимо уделять рефлексивному сознанию молодежи в учреждениях культуры.

Таким образом, молодежная аудитория учреждений культуры незаменимый посетитель, ее присутствием определяется уровень развития культурно-досуговой деятельности. Содержание, формы и технологии деятельности учреждений культуры направлены на развитие интересов и потребностей молодежной аудитории, которые в свою очередь определяют мотив активного посещения учреждений культуры, что и будет определять степень развития рефлексивного сознания молодежной аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

Влияние средств массовой коммуникации на интересы детей и молодежи: Сборник научных трудов. М.: АПН СССР, НИИ общей педагогики. 1989. 116 с.

Землянова Л.М. 1999. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества: толковый словарь терминов и концепций. М.: Изд-во МГУ. 300 с.

Зубок Ю.А. 2004. Теоретические и прикладные проблемы социального развития молодежи в обществе риска // Гуманитарный стратегический маневр. Под общей редакцией члена-корреспондента РАН В.Н. Кузнецова. М.: Книга и бизнес. 560 с.

Кастельс М. 2004. Галактика Интернет. Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. М.: У-Фактория. 328 с.

Кон И.С. 1989. Психология ранней юности: Книга для учителя. М. Просвещение. 256 с.

Короткова Л.Н. 2000. Социология общественного мнения: конспект лекций. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова. 32 с.

Крыштановский А.О. 2006. Анализ социологических данных с помощью

пакета SPSS: учебное пособие для вузов. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ. 281 с.
Солодуха П.В. 2004. Институциональные основы воспроизводства человеческого капитала: Монография. М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг». 260 с.
Фомичева И.Д. 1970. Журналистика и аудитория. Теоретические проблемы и опыт изучения городской аудитории средств массовой информации и пропаганды. М.: Изд-во МГУ: 36-37.
Эриксон Э. 1996. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс. 344 с.

Получена / Received: 12.02.2014
Принята / Accepted: 20.05.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 405-416

Педагогический потенциал смыслотворческой функции социально-культурной рефлексии у молодежи

Л.С. Жаркова[1], Е.А. Топольская[2]

[1-2]Московский Государственный Университет Культуры и Искусств
141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная д.7
Moscow State University of Culture and Arts
Library str. 7 , Khimki, Moscow Region 141406 Russia
[1]e-mail: mgukidissov@mail.ru
[2]e-mail: pr@jenya-topol.ru

Ключевые слова: педагогический потенциал, смыслотворческая функция, социально-культурная рефлексия, молодежь.
Key words: pedagogical potential, smyslotvorcheskaya function, socio- cultural reflection, youth.
Резюме: В статье рассматривается педагогический потенциал смыслотворческой функции социально-культурной рефлексии у молодежи. Развитие социально-культурной рефлексии личности связано с наличием в ее структуре смыслотворческой функции, активизация которой позволяет развивать творческие способности студентов, что раскрывается в таких деятельностных проявлениях, как: оригинальность, нетривиальность, стремление к интеллектуальной новизне; способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике.
Abstract: The article discusses the pedagogical potential function smyslotvorcheskoy welfare reflection among young people. Development of socio-cultural reflection of the person associated with the presence in its structure smyslotvorcheskoy function, activation of which allows students to develop creative abilities, as disclosed in the activity-related manifestations such as originality, non-triviality, the pursuit of intellectual novelty; the ability to see from a new perspective, and to discover its new use, extends the functionality of the application in practice.
[Zharkova L.S., Topolskaya E.A. Pedagogical potential of the sense of creativity function of young people's socio-cultural reflection**]**

Высокий уровень социально-культурной рефлексии, как было раскрыто в предыдущих главах, является одним из условий саморазвития личности.

В определение «функция социально-культурной рефлексии» входят такие части, как свойства, элементы, приемы, способы, методы, компоненты. Так, Л.М. Столович считал, что «функция предполагает наличие системы и ее

элементов, компонентов, проявлением активности которых она является» (Столович, 1985: 105).

В учебнике основополагающего признака функции ученые включают и получение конечного полезного результата.

В работах Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова выявлено, что «функции определяют природу, специфику и средства достижения цели, способы и приемы освоения духовных богатств в процессе социально-культурной деятельности. Они отражают общественные потребности каждого конкретно-исторического этапа развития общества и носят объективный характер. Поэтому функции выполняют и роль своеобразного критерия при оценке социально-культурных процессов, эффективности работы досуговых объединений и центров, их социально-преобразующего воздействия на личность» (Киселева, Красильников, 2004: 95).

Среди функций социально-культурной рефлексии в этом контексте наиболее важны смыслотворческая и коммуникативная.

Определяя сущность смыслотворческой функции социально-культурной рефлексии, необходимо отметить, что это понятие является достаточно новым для психолого-педагогической науки.

Гуманистическая теория саморазвития (К. Роджерс, А. Маслоу, Л.С. Выготский) предполагает, что личность выступает как самоорганизующийся субъект, обладающий способностью к рефлексии, стремящийся инициативно прогнозировать результаты своей деятельности, вносить в нее изменения, отличающийся направленностью на самостоятельность в выборе и готовностью к самооценке и т.д. В связи с этим, становление личности должно включать самопознание, самообразование, самореализацию, которые помогают наиболее полно раскрыть потенциал личности.

Таким образом, смыслотворческая функция социально-культурной рефлексии раскрывается через анализ ее влияния на саморазвитие личности и порождение жизненного смыслообразования.

Понятие смысла рассматривается

- как содержание, значение чего-либо, постигаемое

разумом, как цель, разумное основание чего-либо;

- как явление сознания, как выражение отношения субъекта к явлениям объективной действительности;
- как личностная значимость тех или иных явлений, действий, их отношение к интересам, потребностям и жизненному контексту в целом конкретного субъекта;
- как процесс рефлексии субъектом действительности, своей деятельности, самого себя.

По мнению А.Н. Леонтьева, личностный смысл порождается отношением мотива и цели деятельности, причем смыслообразующая функция принадлежит мотиву.

Наиболее общим признаком, содержащимся в той или иной дефиниции данного понятия, является его отнесенность к ментальной сфере. Другим основанием, по которому выделяется данное понятие, являются характеристики, связанные с деятельностью сознания: «предназначение, конечная цель (ценность) чего-либо...» (Советский энциклопедический словарь, 1980) и др.

Возможной причиной многообразия характеристик смысла, большого их разброса, существующей несогласованности их между собой, а иногда и противоречивости, является то, что в разных случаях рассматриваются разные грани смысла, различные его проявления в разных ситуациях.

Во всякой своей деятельности человек ищет смысл, который служит ему и целью, и стимулом, и средством. «Человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или вакуум, если это стремление остается нереализованным» (Франкл, 1990: 11). Нахождение смысла во многом определяется той задачей, которую человек вынужден решать в тех или иных жизненных обстоятельствах.

Выявление сущности смысла ученые связывают с термином «понимание». Понимание представляется как выяснение и усвоение смысла того, что понимается. Выясненный смысл становится знанием, понять нечто – значит знать смысл этого. То, что понимается, объект понимания обладает смыслом сам по себе, этот смысл не зависит от

понимающего субъекта, а познается им. Объектом понимания (наделения смыслом) может быть любой элемент из сферы человеческого познания, включая и саму эту сферу, и самого субъекта познания.

Следовательно, понимание – объективный процесс создания субъектом смысла, обусловленного определенным знанием, системой знаний. Вместе с тем, ряд исследователей (И.С. Алексеев, Г.Л. Тульчинский, В.И. Порус, В. Франкл и др.) наряду с объективностью смысла в процессе понимания отмечают его субъективность. Если субъект наделяет смыслом объекты познания, то нельзя отказать ему в праве делать это по собственному усмотрению, сообразуясь со своими идеалами, ценностными ориентациями, мотивами деятельности и т.д.

Понимание и смысл тесно связаны между собой, взаимообусловливая друг друга: «Смысла так же нет вне понимания, как и понимание есть всегда усвоение некоторого смысла» (Гусев, 1985). Следовательно, смыслы не предшествуют пониманию, а порождаются самим пониманием. По мнению И.С. Алексеева, человек, создавая смысл, либо повторяет уже имеющиеся в культуре образцы, либо создает новые, ранее не существовавшие. Повторение образца выступает как способ «подключения» индивида к культуре, тогда как создание нового смысла – вклад индивида в культуру, обогащение «смыслового фонда» (Алексеев, 1986).

Когда человек понимает, создает смысл, следуя авторитету каких-либо других людей или культурных образцов, то отсутствует фактор творчества. Процесс понимания является творческим, когда понимание является уникальным, не совпадающим и даже противоположным обыденному стандартному пониманию. Хотя уже для осознания возможности применения готовой матрицы смысла к конкретному предмету понимания требуется творческое усилие. Оно может быть настолько значительным, что субъект как бы творит имеющийся образец заново, воссоздает не только сам смысл, но и процесс его возникновения. Такое понимание является наиболее глубоким.

Глубокая трактовка процесса смыслообразования дана в трудах К.А. Абульхановой-Славской. Исходя из идей,

разработанных С.Л. Рубинштейном, исследовательница определяет этот процесс как личностную тенденцию к индивидуализации, ее способность к интерпретации жизни.

Механизмы порождения смысла выделены Д.А. Леонтьевым. Он включает сюда: полагание смысла, столкновение смыслов, инсайт, индукцию смысла, а также замыкание жизненных отношений и присвоение смысловых ориентаций.

Полагание, индукция смысла, а также инсайт рассматриваются Д.А.Леонтьевым как особые экзистенциальные акты, в которых субъект своим ответственным сознательным и волевым усилием устанавливает смысл чего-либо (деятельности, знаний, жизни и т.д.), изначально лишенного для него какого-то ни было смысла.

Взаимосвязь порождения смысла жизни и творческой деятельности отмечена такими крупнейшими учеными, как:

- Л.С. Выготский, который характеризует творчество как такую деятельность человека, которая создает нечто новое, независимо будет ли это какой-нибудь вещью внешнего мира, известным построением ума или чувства;
- Я.А. Пономарев, согласно которому творчество выступает как механизм продуктивного развития в самом широком смысле этих слов, решающим признаком творческого мышления является эффект новизны;
- А.В. Петровский, который подчеркивает, что творчество является деятельностью, результат которой – создание новых ценностей.

Обобщая воззрения ученых на значение творчества в становлении личности, можно заключить, что творчество представляет собой процесс специфической, оригинальной, осуществляемой по своему индивидуальному замыслу человеческой деятельности, результатом которой является создание качественно нового, новых материальных и духовных ценностей.

Среди ведущих признаков творчества выделяются: процессуальность, целенаправленность, новообразование.

Смыслотворческая функция социально-культурной

рефлексии направлена на активизацию процессов смыслопорождения, когда в результате возникающий смысл обнаруживается не в отчуждаемом знании, а в осознании нерасторжимого совместного духовного существования понимающего и понимаемого.

Таким образом, она раскрывается в создании субъектом деятельности ее нового значения и содержания через призму своей индивидуальности.

Смыслотворческая функция сопряжена в учебном процессе будущих специалистов в сфере культуры и искусства с усвоением определенной системы знаний.

В этой связи смыслотворческая функция социально-культурной рефлексии стимулирует:

1. *Смысловосприятие, смыслоактуализацию, т.е.* отражение в сознании отдельных свойств предметов и явлений, действующих в этот момент на органы чувств; узнавание предметов и явлений; актуализацию имеющихся в опыте деятельности знаний;

2. *Смыслопонимание* – осознание сути предмета или явления; осмысление изучаемой информации через призму своей индивидуальности, своего прежнего опыта, своих ценностных ориентаций;

3. *Формулировку индивидуального смысла* – отражение индивидуального значения субъекта о сути предмета или явления;

4. *Обмен индивидуальными смыслами* – происходит в процессе представления индивидуальных смыслов и предполагает сравнение, соотнесение представляемых смыслов;

5. *Обобщение* – систематизацию информации, значений, выделение общих существенных черт предметов и явлений через анализ, синтез, сравнение, другие мыслительные операции представленных индивидуальных смыслов.

Целью смыслотворческой функции является появление нового индивидуального смысла социально-культурной деятельности, расширяющего границы индивидуального сознания.

Возможность поиска и продуцирования смыслов обладает

значительным потенциалом в процессе профессиональной подготовки – и прежде всего в направлении освоения ценностей избранной специальности. Производство своих смыслов (смыслотворчество) преодолевает ситуацию возможности навязывания их извне, а свои смыслы - это путь к сотворению собственной личности.

В эксперименте была разработана технология реализации смыслотворческой функции социально-культурной рефлексии.

Данная технология предполагает создание определенных педагогических ситуаций, требующих активизации смыслотворчества у студентов, самоопределения в социально-культурной деятельности на основе принятия на себя роли субъектов смыслотворческой деятельности.

Механизмами данной технологии являются: полилог; диалог; мыследеятельность; положительная мотивация субъектов социально-культурного взаимодействия.

Необходимыми технологическими составляющими педагогической ситуации выступают: привлечение внимания к проблеме; проблематизация; включенность.

Привлечение внимания к проблеме – вовлечение в проблему, развитие интереса к ней и контексту, в котором она возникает. Этот процесс направлен на раскрытие ценностно-смысловых ориентиров на основе «точек» удивления, сопереживания в диалоге.

Приемы привлечения внимания:

- коммуникативный штурм – прием, позволяющий вызвать яркий эмоциональный настрой, активизировать мыслительную деятельность, желание высказаться, вступить в беседу;
- неожиданный вопрос, позволяющий с новой точки зрения посмотреть на явление, удивиться, переосмыслить привычное, ставшее стереотипным;
- риторический вопрос, функция которого привлечь внимание, усилить впечатление, вовлечь в рассуждение;
- подача материала через сопоставление различных точек зрения;
- использование приемов театрализации для повышения эмоциональной и интеллектуальной активности.

Проблематизация обеспечивает мыслительную и смыслопоисковую активность, делает невозможным механическое запоминание и использование уже готовых знаний при решении поставленных задач.

При определении проблемы необходимо чтобы она:

а) представляла жизненную ситуацию, связанную с интересами и опытом студентов;

б) представляла трудность, находящуюся в зоне актуального развития данной возрастной группы;

в) актуализировала субъектность студента, стимулировала процесс порождения новых идей и способов решения на основе сформированных знаний и опыта и исключала принятие конформных решений.

Включенность может обеспечиваться и творческим характером деятельности студуента, стимулированием смыслопоисковой активности, и близостью материала интересам и потребностям, и содержащимися в создаваемой ситуации возможностями самоактуализации, самоутверждения и самореализации в предлагаемой деятельности, и возникшим эмоциональным переживанием, чувством сопричастности, ощущением личностной значимости происходящего, и погружением в предлагаемые обстоятельства (например, через имитационную деятельность, театрализацию и т. п.).

Она проявляется в актуализации внутренних сил студента, его интеллектуальной, нравственной, эмоциональной, деятельностной активности, что обеспечивает не только развитие социально-культурной рефлексии, но и личностное развитие в целом.

Названные технологические составляющие педагогической ситуации совокупно активизируют внутренние процессы, в ходе чего студент из сторонней, отстраненной позиции по отношению к транслируемым нормам и ценностям, способам социально-культурной деятельности переходит в позицию личностную, в которой проявляются и развиваются его личностные функции (смыслотворчества, социально-культурной рефлексии).

Таким образом, организуемые педагогические ситуации позволяют активизировать следующие значимые для

личностного и профессионального развития внутренние процессы:

1) актуализация – перевод имеющихся знаний и умений в актуальное, необходимое в социально-культурной деятельности активное состояние;

2) востребование – самостоятельный поиск и обоснование значимости осваиваемых знаний и умений для решения поставленных задач;

3) переживание – эмоциональный отклик на явления социально-культурной действительности;

4) принятие – положительная оценка значимости для себя предлагаемого извне;

5) присвоение – принятие знаний, норм, ценностей, способов социально-культурной деятельности как личностно значимых;

6) субъективация – выработка личностных смыслов, субъективных значений рассматриваемых социально-культурных явлений;

7) обоснование – поиск и предъявление научных и нравственных личностно значимых основ знаний, норм, ценностей;

8) проблемное видение – рассмотрение социально-культурных явлений сквозь призму какой-либо проблемы, нахождение причинно-следственных связей, противоречий;

9) проблематизация – выявление неявных проблем, противоречий;

10) нормирование – поиск или выработка норм на основе выявления оптимальных способов социально-культурной деятельности.

Такая последовательность обусловлена тем, что на определенном этапе, когда знания и нормы становятся личностно значимыми для студентов, они приобретают способность не только видеть происходящее в обществе сквозь призму определенных социально-культурных проблем, но и самостоятельно выявлять новые проблемы. Такое рефлексивной мировосприятие требует поиска решений и реализации их в социально-культурной деятельности на основе ответственного отношения к происходящему в обществе. Проблематизация

действительности востребует выработку новых норм и построение собственной социально-культурной деятельности на их основе.

Таким образом, нормы и ценности становятся не внешними регулятивами, исходящими от общества и выполняемыми «для других», а свободно выбираемыми, внутренне обусловленными правилами, которыми будущий специалист руководствуется в собственном профессиональном и жизненном поведении, переживая нравственную ответственность за его последствия.

Этим процессам соответствуют и типы педагогический ситуаций, выявленных в ходе исследования. Это ситуации: актуализации, востребования, принятия, присвоения, субъективации, переживания, обоснования, проблемного видения, проблематизации.

Данные ситуации могут сменять друг друга последовательно или сочетаться, в зависимости от содержания.

Так, например, при решении содержащей противоречие задачи студенты не только актуализируют необходимые для ее решения знания, но и на основе переживания могут происходить принятие и присвоение или субъективация знаний.

Наибольшая обеспеченность личностной включенности студентов в процесс развития социально-культурной рефлексии будет достигнута, если будет выстроен последовательный переход от актуализации знаний до самореализации в социально-культурной деятельности.

В целом, логика конструирования и реализации разработанных педагогических ситуаций развития социально-культурной рефлексии обеспечивает переход от усвоения знаний-значений к их субъективации, присвоению на личностно значимом уровне и - как следствие, самоактуализации в избранной специальности.

Можно заключить, что развитие социально-культурной рефлексии личности связано с наличием проблемной ситуации, требующей разрешения посредством активного изменения условий, в которых задана та или иная задача. Это определяется наличием в структуре социально-культурной рефлексии смыслотворческой функции. Ее активизация позволяет развивать

творческие способности студентов, что раскрывается в таких деятельностных проявлениях, как: оригинальность, нетривиальность, стремление к интеллектуальной новизне; способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике; способность изменять восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны; способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации.

Образовательный процесс, направленный на развитие социально-культурной рефлексии, позволяет полноценно решать задачу культурной идентификации личности будущего специалиста, систематически формировать теоретические гуманитарные понятия и личностные культурные смыслы, обеспечивая необходимые условия для погружения в культуру, для того, чтобы личность наполняла свою жизнь смыслами в процессе ее творческого и профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

Абульханова К.А. 2009. Сознание как жизненная способность личности. - Психологический журнал. Т. 30(1): 32-43.

Алексеев И.С. 1986. Об универсальном характере понимания. - Вопросы философии. № 7: 73-74.

Выготский Л.С. 1930. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.: Госиздат. 80с.

Гусев С.О., Тульчинский Г.Л 1985. Проблема понимания в философии. М. Политиздат. 192 с.

Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. 2004. Социально-культурная деятельность: Учебник. М.: МГУКИ. 539 с.

Леонтьев А.Н. 2004. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Изд-во Смысл, Издательский центр «Академия». 352 с.

Пономарев Я.А. 1960. Психология творческого мышления. М.: АПН РСФСР. 351 с.

Порус В.Н. 1990. Искусство и понимание: сотворение смысла. С. 256-277. - В Кн. Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания. М.: Издательство политической литературы. 463 с

Психологический словарь: научное издание. НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. Под ред. В. В. Давыдова [и др.]. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

Советский энциклопедический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1980.

Столович Л.Н. 1985. Жизнь-творчество-человек: Функции художественной

деятельности. М.: Политиздат. 415 с.
Франкл В. 1990. Человек в поисках смысла: Сборник. Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. М.: Прогресс. 368 с.

Получена / Received: 15.03.2014
Принята / Accepted: 20.05.2014

Humanity space International almanac VOL. 3, No 3, 2014: 417-426

Социально-культурная рефлексия как механизм саморазвития молодого человека

Е.А. Топольская

Московский Государственный Университет Культуры и Искусств
141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная д.7
Moscow State University of Culture and Arts
Library str. 7, Khimki, Moscow Region 141406 Russia; e-mail: pr@jenya-topol.ru

Ключевые слова: социально-культурная рефлексия, механизм саморазвития, молодой человек.
Key words: socio-cultural reflection, self-development mechanism, young man.
Резюме: В статье рассматривается социально-культурная рефлексия как механизм саморазвития молодого человека. Автор пишет, что рефлексивная деятельность позволяет осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые проявляются в анализе его предметной деятельности и её продуктов. Подчеркивает, что освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности - способы решения задач или рассуждения.
Abstract: The article deals with the socio- cultural reflection as a mechanism for self-development of young man. The author writes that the reflexive activity allows realizing their individuality, uniqueness and purpose of which are shown in the analysis of its subject of activity and its products. Emphasizes that development occurs only when a case is included guided reflection, through which distinguished themselves and Activity Diagrams - ways of solving problems or arguments.
[**Topolskaya E.A.** Socio-cultural reflection as the young person’s self-development mechanism]

Дефиниции рефлексия и социально-культурная рефлексия, тесно взаимосвязана с процессами самопознания личности. Рефлектируя, человек обращается к своему «бытию» или «сознанию». Личность в этот момент собирает воедино многочисленные акты продуктивного «Я» и осуществляет на их основе многообразные синтезы событий самобытия: «Во всех таких актах я - тут как тут: я актуально здесь. Рефлектируя же, я постигаю себя при этом как человека» (Гуссерль, 1999: 176). У человека рефлексия возникает как результат определенного уровня развития мышления и самосознания. Благодаря ее появлению отдельные составляющие деятельности и личности, включая само мышление, становятся объектом самопознания: возникают мысли о своих желаниях, о том или ином

высказывании или эмоциональной реакции, внутреннем состоянии, в результате личность развивается. То же происходит с личностью и в профессиональной деятельности. Следовательно, тогда рефлексия представляется одним из универсальных внутренних механизмов повышения эффективности процессов саморазвития, в котором под влиянием определенных мотивов ставятся и достигаются конкретные цели посредством изменения собственной деятельности, поведения или посредством изменения себя.

Исследователь А.В.Карпов выделяет разные модусы рефлексии, и пишет, что рефлексия является «такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них» (Карпов, 2003: 48). На основании этого можно говорить, что рефлексия это «одновременно и уникальное свойство, присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания» (Карпов, 2003: 48).

Существенный вклад в исследование данной проблематики внесли разработки И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова, которые различали четыре типа рефлексии: кооперативную, коммуникативную, личностную, интеллектуальную.

Проблема сознания и самосознания, в том числе рефлексии, тем самым ставится по-новому. Сознание выступает как инструмент или орган личности, действующего субъекта. Важно в данном случае подчеркнуть не только момент «подчиненности» сознания личности, но и момент его произвольности, созидаемости, «искусственности».

Дж.Сорос видит в рефлексивности механизм связывания в единое сложно организованное целое объективных фактов и представлений людей, участвующих в историческом процессе. Неустранимая открытость, многовариантность будущего является одновременно причиной и следствием непредсказуемости выборов, которые совершают участники исторического процесса, руководствуясь своим несовершенным

пониманием (Сорос, 2001: 142-144).

Отдельным направлением в изучении рефлексии как механизма саморазвития является направление, изучающее влияние рефлексии на процессы регуляции и саморегуляции.

Опираясь на идеи Л.С. Выготского о высших психических функциях как интериоризированных социальных отношениях и об орудийном характере деятельности человека, Ю.Н. Кулюткин утверждает, что понятно «использование различных средств организации собственных действий оказывается возможным лишь в результате развития иерархической структуры личности, когда человек, выступая в качестве субъекта деятельности и осуществляя свою управляющую функцию, в то же время относится к самому себе как к объекту управления, как к исполнителю, действия которого он должен направить и организовать с помощью тех или иных средств. Механизм саморегуляции, основанный на подобного рода иерархическом разделении управляющих и контрольных функций внутри одной и той же личности, когда человек выступает для самого себя как объект управления, как «я-исполнитель», действия которого необходимо отражать, контролировать и организовывать, и когда человек одновременно является для самого себя «я-контролером», т.е. субъектом управления, - такой механизм саморегуляции имеет смысл назвать рефлексивным по своей природе. Заметим, что в данном случае речь идет не просто об отображении внутреннего мира другого человека в сознании воспринимающего, а о рефлексивной регуляции своих собственных внутренних процессов и действий» (Кулюткин,. 1979: 24).

Данный процесс очень сложный по своей структуре. В нее входит мысленное проигрывание возможностей, рефлексивная игра с самим собой, которая завершается выработкой окончательного решения и переходом к исполнительным действиям. Наиболее явно рефлексивность саморегуляции проявляется при необходимости перестраивать сложившийся способ действия, анализируя структуру своих действий, не приводящих к успеху. Рефлексивность и гибкость прямо связаны с готовностью выполнения подобной «работы над ошибками.

Ю.Н. Кулюткин выделяет два уровня рефлексивного отображения. «На более низких уровнях рефлексии отображаются и контролируются отдельные исполнительные действия, выполняемые по готовой стандартной программе. На более высоких уровнях рефлексии субъект отображает самого себя и как контролера, производящего планирование и оценку своих действий» (Кулюткин, 1979: 24). По мере повышения уровня рефлексии она закономерно превращается в саморефлексию уже не только операциональных, но и личностных аспектов регуляции деятельности.

В концепции А.В. Карпова рефлексия не только теоретически обосновывается как процесс, значимый для саморегуляции, но этот взгляд получает эмпирическое и прикладное обоснование. Рефлексия рассматривается «как важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность» (Карпов, 2004: 77). Автор усматривает особый характер рефлексии по отношению к другим видам психических процессов, её особую, комплексную и синтетическую природу, а так же место в структуре психических процессов. Вследствие чего автор старается построить иерархическую структуру психических процессов, и определяет место рефлексивных процессов на одном из высших уровней - системном.

В определенной степени представляется правомерным рассматривать в качестве разновидности рефлексивности самомониторинг, точнее, некоторые из его аспектов. Понятие самомониторинга как характеристики личности было введено М. Снайдером. В содержание этого понятия входит, во-первых, способность и стремление отслеживать через самонаблюдение и самоконтроль свое экспрессивное поведение и самопрезентацию в социальных ситуациях и, во-вторых, реализация этой способности, управление оказываемым на других впечатлением. Самомониторинг, таким образом, можно рассматривать как тенденцию и способность саморефлексии в коммуникативных ситуациях, от межличностного общения до политических акций. Подтверждение этому можно усмотреть в данных эмпирических исследований, в соответствии с которыми влияние самомониторинга на другие переменные обнаруживает сходство

с влиянием индивидуальной рефлексивности.

Еще одним направлением исследований, связанным с подтверждением позитивного влияния рефлексивных процессов на процессы саморазвития, выступают исследования, связанные с представлением об осознанном присутствии. Наиболее существенные основанные на нем исследования последнего времени связаны с теорией самодетерминации. «Даже когда окружение обеспечивает оптимальный мотивационный климат, автономная регуляция требует как экзистенциального обязательства действовать соответственно, так и культивирования того потенциала рефлексивно анализировать свое поведение и его согласованность с личностными ценностями, потребностями и интересами, который имеется почти у каждого» (Brown, Ryan, 2004).

Рефлексия помимо этого выступает и как значимый компонент самопонимания, результатом которого является объяснение «человеком своих мыслей и чувств, мотивов поведения; умение обнаруживать смысл поступков; способность отвечать на причинные вопросы о своем характере, мировоззрении, отношении к себе и другим людям, а также о том, как они понимают его» (Знаков, 2005: 27).

Осуществление рефлексии достаточно сложно, но именно она позволяет видеть как саму ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая и полюс субъекта, и полюс объекта, так и альтернативные возможности. Именно такой взгляд позволяет обнаружить новое качество себя, что является основой для дальнейшего самопознания и работы с внутренним миром. Для этого «нужно сначала увидеть самого себя и составить картину себя, что становится возможным благодаря определенной внутренней и внешней дистанции по отношению к собственным чувствам, решениям, действиям».

Благодаря такому расщеплению Я на образ Я и внутренний центр развивается способность самодистанцирования, т.е. возможности отстраниться, посмотреть на себя со стороны.

М.С. Мириманова рассматривает рефлексию как механизм развития самоорганизующихся систем и обращает внимание на то, что рефлексия – способ смотреть на себя как бы

со стороны, причем модели такого смотрения могут быть весьма разными: можно направить свой мысленный взор в себя и попытаться наблюдать себя как некий объект. Рефлексия может быть способом понимания себя через другого (социальная рефлексия).

Способности к рефлексии наиболее полно проявляются в следующих видах деятельности:

- в оценке ситуации, в том числе поведения других людей;
- определении, постановке, выборе цели;
- анализе производственных проблем, принятии решений;
- определении отношений и действий в межличностном или групповом взаимодействии, а также выборе стратегии и тактики организационного поведения в целом.

В современной науке можно выделить несколько подходов к классификации типов рефлексии.

Так, существует несомненная возможность сознавать в рефлексии свое прошлое бытие (ретроспективная рефлексия), что даёт возможность бытие разворачиваться в своей исторической перспективе.

С одной стороны, ретроспективная рефлексия опирается на способности памяти, поскольку, осмысливая свое бытие, человек в первую очередь вспоминает его, а с другой стороны, ретроспективная рефлексия активна по отношению к имеющемуся жизненному материалу, это фиксация его значимых изменений, акцентирование тех или иных переживаний, наконец, это синтез объектов прошлого (состояний, поступков, событий) и расстановка их в определенной последовательности «истории самобытия».

Ретроспективная рефлексия предполагает другую рефлективную способность - способность сознавать себя в «реальном времени», то есть в настоящем, по мере свершения своего бытия, а не после него. Это текущая рефлексия, благодаря которой есть возможность «вернуть» назад «кадры» самобытия.

Репродуктивные свойства рефлексии проявляются и в тот

момент, когда рефлективный взгляд обращен к еще не наступившему событию (переживанию), к тому, что создано лишь самим рефлективным взглядом и еще не подтверждено наступившим настоящим. Это так называемая проспективная *рефлексия*.

Материалом для проспективной рефлексии становятся переживания, полученные в текущей и ретроспективной рефлексии. Таким образом, проспективная рефлексия - это род фантазии, в котором предвосхищаются лишь предполагаемые переживания. Проспективная рефлексия в широком смысле - это не только предвосхищение, но также желания, планы и пр. Все это строится на основании уже воспринятого.

Историческая рефлексия - рефлексия, в которой высвечивается феномен самобытия в своей исторической перспективе.

Рефлексия имеет исторический характер в исконном значении слова: слово «исторический» этимологически восходит к древнегреческому ιστορέω - «испытывать, узнавать, исследовать, рассказывать, свидетельствовать».

В этом контексте рефлектирующий человек - это свидетель собственного бытия, очевидец событий самобытия, и рефлексия выполняет две важные функции тогда: познавательную и регулятивную.

Первая реализуется в самосозерцании, самоописании и концептуализации опыта самобытия, в связи с чем ее можно разделить на две составляющие: самонаблюдение и самоанализ.

Вторая функция реализуется в соотнесении своего опыта с социальными и личными нормативами, а также в саморегуляции, а потому в свою очередь разделяется на самооценку и самоконтроль.

В повседневности познавательная функция практически всегда подчинена регулятивной. Можно сказать, что чаще всего самопознание совершается исключительно с целью саморегуляции. Результатом смешения познавательной и регулятивной функции чаще всего становится ситуация, когда самоисследование уступает место самовоздействию.

Особую роль различение познавательной и регулятивной функций рефлексии приобретает в процессе самопознания, в

котором на первый план выступает необходимость в рефлексии, освобожденной от регулятивных целей. Самоконтроль тесно связан с самооценкой: негативная оценка своего переживания или действия с этической, моральной, эстетической или другой точки зрения влечет за собой желание исправить положение, что приводит к прерыванию продуктивного акта.

В функциональном плане можно выделить следующие виды рефлексии: самонаблюдение, самоанализ, самооценка, самоконтроль. Смешение этих функций, их неразличение приводит к снижению качества рефлексии. Для того чтобы познавательные и регулятивные функции не смешивались, необходима метарефлексия, призванная сдерживать оценочную функцию рефлексии. В результате раскрывается ресурс познавательной рефлексии, создающей продуктивные условия для самопонимания.

Обоснование влияния рефлексии на процессы саморазвития опирается и на идеи взаимодействия механизмов рефлексии с функционированием творческой личности, соответственно - выявляется корреляция этих процессов с мерой продуктивности мышления, служащего необходимым условием для творческого развития личности. Рефлексия играет ведущую роль в реализации личностной стороны творческого процесса. Это объясняется тем, что рефлексия является источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом мышления.

Важный момент в развитии рефлексии представляет появление вербального отражения собственных процессов и действий, являющегося основой для развития самосознания и высших волевых регулирующих механизмов.

Вследствие чего, самопознание совершается путем рефлексивного анализа результатов собственной деятельности, своего поведения, сопоставления этих результатов с общепринятыми нормами. Кроме того, самопознание совершается путем осознания отношения других людей к себе, их оценки отдельных качеств данной личности, её поведения, деятельности. Сопоставляя эти оценки, особенно тех людей, которые входят в референтную для данного человека группу, с мнением и суждениями которых он особенно считается, со

своими собственными оценками, человек вырабатывает у себя адекватную самооценку. Более того, самопознание совершается путем самонаблюдения своих состояний, мыслей и чувств.

Самонаблюдение может происходить не только по ходу, в процессе психической деятельности, переживания, но и ретроспективно, путем восстановления по памяти прошедших событий, ситуаций, актов поведения, поступков и анализа, установления причинной связи между отдельными поступками и обстоятельствами и оценки этих поступков, своего поведения.

Самопознание является основой не только для установления оценочного и теоретического отношения к собственным достоинствам и недостаткам, но и для развития постоянного самоконтроля и саморегуляции своей психической и практической деятельности, для самовоспитания.

И так в заключении, можно сказать что рефлексивная деятельность позволяет осознать свою индивидуальность и предназначение проявляющиеся в анализе его предметной деятельности, но важно отметить, что освоение происходит при включении направляемой рефлексии, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности: способы решения задач или рассуждения.

ЛИТЕРАТУРА

Гуссерль Э. 1999. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М.: Дом интеллектуальной книги. Т.1. 336 с.

Гуссерль Э. 1992. Феноменологическая психология. Амстердамские доклады. - Логос: философско-литературный журнал. № 3: 62-81.

Знаков В.В. 2005.Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема. - Психологический журнал. Т. 26(1): 18-28.

Карпов А.В. 2004. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН. 424 с.

Карпов А.В. 2003. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. - Психологический журнал. Т. 24(5): 45-57

Кулюткин Ю.Н. 1979. Рефлексивная регуляция мыслительных действий. С.22–28. В Сб. Психологические исследования интеллектуальной деятельности. под ред. О. К. Тихомирова. М.: Издательство Московского университета. 231, [1] с.

Сорос Дж. 2001. Открытое общество. Реформируя глобальный капитализм. М.: Некоммерч. фонд поддержки культуры, образования и новых

информационных технологий. 458 с.

Brown K. W., Ryan R. M. 2004. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self- determination theory perspective. P. A. Linley, S. Joseph (Eds.). - Positive Psychology in Practice. London: Wiley: 105-124.

Получена / Received: 15.03.2014
Принята / Accepted: 20.05.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 427-436

Психологические механизмы функционирования социально-культурной рефлексии у молодежи в учреждения культуры

Л.С. Жаркова[1], Е.А. Топольская[2]

[1-2]Московский Государственный Университет Культуры и Искусств
141406, Московская обл., г. Химки, ул. Библиотечная д.7
Moscow State University of Culture and Arts
Library str. 7 , Khimki, Moscow Region 141406 Russia
[1]e-mail: mgukidissov@mail.ru
[2]e-mail: pr@jenya-topol.ru

Ключевые слова: психологические механизмы, функционирование, социально-культурная рефлексия, молодежь, учреждения культуры.
Key words: psychological mechanisms, functioning, socio-cultural reflection, youth, cultural institutions.
Резюме: В статье рассматриваются механизмы функционирования социально-культурной рефлексии у молодежи в учреждения культуры**.** Отмечается, что раньше рефлексия была лишь объяснительным принципом функционирования психических процессов или привлекалась в качестве категориального средства для обоснования теоретических концепций психического развития, то теперь она выступает еще и особым психологическим предметом экспериментального изучения, оснащенного специально разработанными для этого методами.
Abstract: The article examines the mechanisms of socio- cultural reflection of youth in cultural institutions. It is noted that earlier reflection was only explanatory principle of the mental processes or was a categorical funds to support the theoretical concepts of mental development, it now appears more distinct psychological and experimental study of the subject, equipped with specially developed for this method.
[Zharkova L.S., Topolskaya E.A Psychological mechanisms of young people's socio-cultural reflection in cultural institutions**]**

Представление о рефлексии тесно взаимосвязано с процессами самопознания личности, ее внутренних психических актов и состояний.

Рефлексия является источником порождения новых идей. Это отмечал еще Дж. Локк (1960: 129-160). Имея самосознание, человеку не достаточно лишь смотреть в зеркало, чтобы видеть и расшифровывать себя до самых глубин, но, кроме того, он приобретает свободу располагать собой, т.е. конструировать свой внутренний мир, продолжая и расширяя его.

Рефлексия, как построение картины осуществленной деятельности, дает материал открытый наблюдению, критике и последующему изменению. Человек конструирует из существующих компонентов новые модели.

Однако еще более важно то, что рефлексия является тем механизмом, который позволяет сделать неявное знание явным. «Человечество, продолжая движение всех других одушевленных форм, несомненно, идет в направлении завоевания материи, поставленной на службу духа. Больше мочь, чтобы больше действовать. Но, в конечном счете, и в особенности: больше действовать, чтобы полнее существовать...» (Тейяр де Шарден, 1987: 198).

В современной психологии наблюдается рост экспериментальных и прикладных исследований рефлексивных процессов и углубленный анализ их теоретических оснований. В целом это свидетельствует о выделении и становлении такой особой области знания, как психология рефлексии.

Если раньше рефлексия была лишь объяснительным принципом функционирования психических процессов или привлекалась в качестве категориального средства для обоснования теоретических концепций психического развития, то теперь она выступает еще и особым психологическим предметом экспериментального изучения, оснащенного специально разработанными для этого методами. Эффективность их использования для решения ряда прикладных задач в области педагогической, возрастной, инженерной, социальной и патопсихологии свидетельствует об органичной связи психологии рефлексии с уже существующими психологическими традициями и о ее все возрастающем влиянии на их развитие.

Процесс становления психологии в качестве самостоятельной дисциплины с ориентацией на естественнонаучную методологию на рубеже XIX - XX вв. сопровождался вытеснением из психологической проблематики методических приемов рефлексии (в виде различных способов самонаблюдения) и даже самого ее понятия.

Инерцию такого развития зарубежной психологии преодолел А. Буземан, который предложил выделить

исследования по рефлексии и самосознанию в особую область и назвать ее психологией рефлексии. Основной результат его работ, по оценке Л.С. Выготского, состоит в экспериментальном доказательстве того, что «рефлексия и основанное на ней самосознание подростка представлены в развитии» (Выготский, 1984: 231).

Наиболее отчетливо тенденция к вытеснению рефлексии из психологии исторически восходит к бихевиоризму, который вообще отказался от такой категории, как сознание. Соответственно в психологии поведения не оказалось места и для понятия рефлексии.

В то же время параллельно с бихевиоризмом в психологии начинали развиваться и другие направления (гештальтпсихология, женевская школа, фрейдизм, гуманистическая психология и др.), постоянно критиковавшие его за отрицание роли сознания в регуляции и организации поведения человека. Это и послужило одной из основных предпосылок возобновления интереса к изучению рефлексии как особой психической реальности.

В одних случаях в рамках данного подхода психические процессы, управляющие переработкой информации, прямо отождествляются с иерархически организованной рефлексивной регуляцией познавательной активности, в других рефлексии отводится место одного из множества этих процессов (Domer, 1978: 102).

В целом, в развитии взглядов на проблему рефлексии в зарубежной психологии прослеживаются две основные линии.

Первая берет свое начало от интроспективной психологии, признавшей рефлексивные процессы основными в функционировании, а рефлексирование - базовым методом исследования сознания. Значительно видоизменяясь, эти взгляды нашли свое отражение в таких современных направлениях, как гуманистическая психология, гештальтпсихология, в особенности гештальт-терапевтическое направление, указывающее на важность сознательного отслеживании и регуляции ритмов контакта индивида со средой, экзистенциальная психология.

Вторая, хронологически более поздняя линия развития,

берет начало в ранних работах по исследованию мышления в когнитивной психологии. Ее дальнейшее развитие связано с выделением и исследованием процессов, не участвующих непосредственно в переработке информации, а регулирующих ее осуществление, которые впоследствии были обозначены как «метапроцессы». Выделение группы метапроцессов связано с формированием нового направления - метакогнитивизма.

Общий смысл понятия рефлексии в зарубежной психологии, возможно, наиболее отчетливо выражен в определении Д. Дернера, считающего, что рефлексия - «это способность думать о своем собственном мышлении с целью его совершенствования» (Domer, 1978: 102).

Ж. Пиаже (J. Piaget) изучал развитие рефлексивного мышления у ребенка, в частности его способности к рефлексивной абстракции. Ученый трактует рефлексивное мышление как процесс, осуществляющийся на основе знания субъектом логических законов связи объекта с направленным на него действием и на основе осознания необходимости такой связи. Осознание представляет собой процесс концептуализации, т.е. реконструкции схемы действия и преобразования ее в понятие.

Механизм такого рода осознания связан с физической и логико-математической абстракциями. Первая (эмпирическая) обеспечивает содержательно-предметное наполнение концепта, а вторая (собственно рефлексивная - как отраженная от непосредственного действия) осуществляет схематическую реконструкцию этого содержания и его развитие в понятие в процессе интериоризации.

Периодизация онтогенеза рефлексивного мышления рассматривается Ж. Пиаже по аналогии с периодизацией развития интеллекта ребенка. По его мнению, логическая связь объекта и действия становится вполне рефлектируемой лишь на стадии формальных операций.

В психологии понятие рефлексии раскрывается более детально, начиная с работ У.Джеймса. Джеймс различал познающее Я и познаваемое Я: «Мое самосознание является как бы двойственным - частью познаваемым и частью познающим, частью объектом и частью субъектом; в нем надо различать две

стороны» (Джеймс, 1991:87).

Развитие в отечественной психологии экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, было подготовлено в исследованиях, выполненных И.М. Сеченовым, Б.Г. Ананьевым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном и др.

Сначала это произошло на теоретическом уровне психологического знания в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и прежде всего ее высшей формы - самосознания.

Становление психологии рефлексии в отечественной науке, как отмечает И.Н. Семенов, «изначально носило комплексный, междисциплинарный характер и стимулировалось как развитием философской мысли в области гносеологии, логики и методологии научного познания, так и необходимостью психологического обеспечения потребностей практики управления наукой, совершенствования образования, организации проектирования систем «человек-машина», проведения оргдеятельностных игр и т.п.» (Гуткина, 1982: 144).

Так, Л.С. Выготский, рассматривая роль рефлексии в психическом развитии, считал, что новые связи и соотношения «функций предполагают в качестве своей основы рефлексию, отражение собственных процессов в сознании» (Выготский, 1984: 231). С.Л. Рубинштейн подчёркивал, что «возникновение сознания связано с выделением из жизни и непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и самого себя».

В целом, в развитии отечественной психологии рефлексии можно выделить следующие этапы:

1. 1920-е -50-е гг. Данный этап характеризуется развитием психологии на базе методологии марксизма, и рефлексия в рамках данного гносеологического направления выступает как общепсихологический принцип познания осознанных и произвольных психических явлений (П.П. Блонский, Л.С. Выготский).

2. 1950-е - 60-е гг. Выход на первый план проблематики сознания. Формирование деятельностного подхода к анализу психических явлений (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). В плане методологии научного познания актуальными становятся

проблемы научного мышления (Б.М. Кедров, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий и др.), поиска методологических средств системного анализа научного знания. Данные проблемы стимулировали создание таких моделей рефлексии, как «рефлексивный выход» (Г.П. Щедровицкий), «система с рефлексией» (М.А. Розов), «рефлексивное управление» (В.А. Лефевр).

3. 1970-е гг. Развитие психологии рефлексии на этом этапе связано с преодолением доминирования характерной для предыдущего этапа кибернетической парадигмы на базе системно-деятельностной методологии. На этом этапе начинается дифференциация проблематики рефлексии и разворачиваются экспериментальные исследования рефлексивных процессов в русле педагогической психологии (В.В. Давыдов), психологии мышления (Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов), проблематики деятельности и ее регуляции (Н.Г. Алексеев, Г.П. Щедровицкий), социальной психологии (К.Е. Данилин). Впервые проводятся исследования роли рефлексии в решении типовых и творческих задач (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), где «рефлексия рассматривается как осознание средств, способов и оснований мыслительной деятельности, осуществляющих ее регуляцию».

4. 1980-е гг. Дифференциация психологии рефлексии, произошедшая на предыдущем этапе, позволила, наконец, поставить проблему предмета и метода ее психологического изучения (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов). В этот период сформировалось два основных подхода к пониманию рефлексивных феноменов. Согласно одному из них, рефлексия есть деятельность «по установлению отношений между связями объектов, которая осуществляется путем рефлексивного выхода» (Г.П. Щедровицкий) и состоит из пяти этапов: остановка, фиксация, объективация, отчуждение, символизация (Н.Г. Алексеев). В отличие от такой мыследеятельностной трактовки, в рамках второго подхода рефлексия понимается как переосмысление в проблемно-конфликтной ситуации целостным Я содержаний своего сознания.

В рамках данного подхода классифицируются и типологизируются основные рефлексивные феномены.

5. 1990-е -2000-е гг. Особенность данного этапа – существенное расширение поля исследований рефлексии в сочетании с увеличением комплексных, междисциплинарных разработок, синтезирующих результаты теоретических и эмпирических исследований в рамках системного подхода к изучению человека.

В конце XX в. понятие «рефлексия» привлекалось в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: мышления, памяти, сознания, общения и т.п.

Так, например, Б.В. Зейгарник, объясняя мотивационные нарушения мышления при шизофрении, подчеркивала важное значение в развитии этой патологии нарушений опосредствования и саморегуляции, связанных «с самосознанием человека, с его самооценкой, с возможностью рефлексии» (Зейгарник, 1981: 12).

Исследователь Б.Ф. Ломов, характеризуя общение как подвижную, развивающуюся систему, отмечал, что «важные его моменты - эмпатия и рефлексия» (Ломов, 1981: 13). Интегративную функцию рефлексии по отношению к различным психологическим предметам выделял А.М. Матюшкин: «Изучение структуры и условий формирования рефлексивных механизмов саморегуляции мышления позволило исследовать мышление как включенное во все жизненные ситуации - общение, игру, учение, профессиональную деятельность человека» (Матюшкин, 1984: 12). Об этом писал и О.К. Тихомиров: «Мышление - необходимый компонент рефлексии личности и само становится объектом этой рефлексии» (Тихомиров, 1984: 4).

Помимо этого в ряде экспериментальных исследований рефлексия выступает как предмет специального психологического изучения (Новикова, 1984: 71-72). При этом в зависимости от той области, в которой проводится психологическое исследование, выделяется та или иная «грань» рефлексии, акцентируется тот или иной ее аспект. Это является, с одной стороны, необходимым моментом процесса все более

глубокого изучения рефлексии, а с другой - приводит иногда к чрезмерному сужению границ данного понятия через акцентирование лишь одного какого-либо аспекта при абстрагировании от других.

В целом анализ отечественных конкретно-экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, показывает, что она исследовалась в четырех основных аспектах: кооперативном, коммуникативном, личностном, интеллектуальном.

При этом первые два аспекта выделяются в исследованиях коллективных форм деятельности и опосредствующих их процессах общения, а другие два - в индивидуальных формах проявления мышления и сознания. Эта акцентировка позволяет, с одной стороны, различить коллективную и индивидуальную формы осуществления рефлексии, а с другой - указать области психологии и пограничных с ней наук, в которых преимущественно изучается тот или иной аспект рефлексии.

На выявление специфики кооперативного аспекта рефлексии были направлены работы Н.Г. Алексеева, В.В. Рубцова, Г.П. Щедровицкого и др. Эти исследования имели прямое отношение к психологии управления и ведутся в таких пограничных с ней прикладных науках и областях практики, как педагогика, проектирование, дизайн. Психологические знания о кооперативном аспекте рефлексии обеспечивали, в частности, проектирование коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а главное, кооперации их совместных действий. При этом рефлексия трактовалась как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю позицию по отношению к ней.

При таком подходе акцент ставился на результатах рефлексии, а не на ее процессуальных механизмах или на индивидуальных различиях в их проявлении.

В социальной психологии под рефлексией понимается «осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению». Рефлексия - это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и

выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Во второй половине XX века развивается теория рефлексии в работах В.А. Лефевра, который вводит ряд понятий: рефлексивное управление (коммуникация между разными субъектами, в результате которой происходит передача оснований для принятия решений), способность рефлексии, уровень рефлексии (которым обладает каждый из взаимодействующих субъектов), рефлексивные игры. «Рефлексия в ее традиционном философско-психологическом понимании – это способность встать в позицию "наблюдателя", "исследователя" или "контролера" по отношению к своему телу, своим действиям, своим мыслям. Мы расширим такое понимание рефлексии и будем считать, что рефлексия - это также способность встать в позицию исследователя по отношению к другому "персонажу", его действиям и мыслям» (Лефевр, 2003: 16).

Основополагающим понятием при этом выступает понятие рефлексивной системы. Это система своеобразных зеркал, бесконечно отражающих друг друга, где под каждым зеркалом понимается субъект, обладающий своей уникальной позицией. С помощью подобной методологии эффективно решаются задачи стратегического управления в области политики и экономики.

Принципы научно-теоретического подхода к рефлексии глубоко разработаны Г.П. Щедровицким, который рассматривает рефлексию и как особый процесс, и структуру деятельности, и как принцип развертывания схем деятельности. Основой для осуществления рефлексивной деятельности является так называемый «рефлексивный выход».

Индивид «должен выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию - внешнюю, как по отношению к прежним, уже выполненным деятельностям, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности <…> Новая позиция деятеля, характеризуемая относительно его прежней позиции, будет называться "рефлексивной позицией", а знания, вырабатываемые в ней, будут "рефлексивными

знаниями”, поскольку они берутся относительно знаний, выработанных в первой позиции» (Щедровицкий, 1995: 487).

Рефлексивная деятельность при этом поглощает прежние деятельности субъекта, которые выступают в качестве материала для анализа, и будущую деятельность, которая выступает в качестве проектируемого объекта. Это позволяет рассматривать рефлексивное отношение как вид кооперации между разными индивидами и деятельностями.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология. Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.432 с

Гуткина Н.И. 1982. О психологической сущности рефлексивных ожиданий. С.100-108. - Психология личности: теория и эксперимент. М. 170 с.

Джемс У. 1991. Психология: пер. с англ. Под ред. Л.А. Петровской. М.: Педагогика. 368 с.

Зейгарник Б.В. 1981. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии. - Вестник МГУ. Серия 14 «Психология». № 2: 9-15.

Лефевр В.А. 2003. Рефлексия. М.: Когито-Центр. 496 с.

Локк Дж. 1960. Избранные философские произведения. В 2-х т. Т. 1. М.: Соцэкгиз. 736 с.

Ломов Б.Ф. 1981. Проблема общения в психологии. - Проблема общения в психологии. М.: Наука.

Матюшкин А.М. 1984. Основные направления исследований мышления и творчества. - Психологический журнал. 5(1): 4-13.

Новикова Е.Р. 1984. Особенности рефлексивных механизмов мышления у школьников подросткового возраста. - Вестник МГУ. Серия 14 «Психология». № 4: 71-72.

Тейяр де Шарден П. 1987. Феномен человека. М.: Наука. 240 с.

Тихомиров О.К. 1984. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Московского университета. 272 с.

Щедровицкий Г.П. 1974. Коммуникация, деятельность, рефлексия. - В Сб. Исследования речемыслительной деятельности. Алма-Ата: 12-28.

Щедровицкий Г.П. 1995. Избранные труды. - М.: Школа Культурной Политики. 800 с.

Domer P. 1978. Self-reflection and problem-solving. - In: Human and artificial intelligence. - Berlin: 101-107.

Piaget J. 1977. Recherches sur 1abstraction reflechissantes. Paris. PUF. vol. I, II, 326 p.

Получена / Received: 12.03.2014
Принята / Accepted: 20.05.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 437-442

Квадратура круга, или заметки о молодежной субкультуре Москвы 1980-х

А.С. Гозный

Музыкальный обозреватель
бул. Дуани, 35-11, Явне, Израиль, 81 551
Musical reviewer
sd. Duani, 35-11, Yavne, Israel, 81 551; e-mail: sasha.gozny@gmail.com

Ключевые слова: молодежь, субкультура, история России, Москва 1980-х годов, сленг, перестройка, особенности коммуникации.
Key words: youth subculture, the history of Russia, Moscow of the 1980-s, slang, alteration, communication features.
Резюме: Статья посвящена особенностям субкультуры московской молодежи. Автор на основе воспоминаний выстраивает образ молодежи, которая стала основной силой «перестройки», процессов, повернувших историю СССР к другим целям. Описаны детали коммуникации, молодежный сленг и другие черты молодежной субкультуры Москвы 1980-х годов.
Abstract: The article is devoted to the peculiarities of Moscow youth subculture. Author on the basis of memories builds an image of youth, which has become the main force of "perestroika", processes, turning the history of the Soviet Union to other purposes. There are described the details of communication, youth slang and other features of the youth subculture in Moscow 1980-s.
[Gozny A.S. Squaring the circle, or notes on the youth subculture of Moscow 1980-s**]**

Москва эпохи «умирающего застоя»…Вспоминается такой разговор:

- А вы чё – все во дворе собираетесь?

- Да ты что, Сашк! Все приличные люди уже давно на Пушке!

- Танюх! А приходи завтра! Потусуемся!

- Да ты что! С ума сошел? Я на Пушку еду!

Таня - одна из самых ярких девушек нашего района (а дело происходило на Пресне) - взяла меня с собой - так я попал на Пушку.

Кстати, слово «тусоваться» я узнал именно там. Это словечко вошло в молодежный сленг в начале 1980-х и было ярко маркировано, т.е. отличало тех, кто «тусовался», был модным, «центровым» (сейчас бы сказали - «продвинутым»).

Итак, я попал на Пушку! Так называлась на сленге

знаменитая Пушкинская площадь с памятником поэту посередине. От обилия ярких нарядов зарябило в глазах. Сейчас очень трудно себе представить, что значила для советского подростка фирменная одежда. Мы же были практически лишены возможности красиво и модно одеваться. Как писал Осип Мандельштам: «Я человек эпохи Москвошвея…».

Интересно, что общение в этой яркой, необычной для доперестроечной Москвы толпе было довольно простым. Я быстро познакомился со всеми - как ни странно, никто поначалу не обратил внимания на то, как я был одет.

Но я, тем не менее, понял, что надо изменить стиль одежды, прическу. Молодые все схватывают на лету!

На мне был желтый свитер - «пуссер», нечто вроде толстовки, сестра ушила зеленые вельветовые штаны в виде модных тогда зауженных книзу «бананов», а папа достал кроссовки Адидас, их только-только начали выпускать по лицензии. Они были настолько плохо сделаны, что окрашивали носки!

Я их наивно считал дико модными до тех пор, пока однажды некий «утюг» (об этом явлении чуть позже) не объяснил мне, что это вовсе не так…

На Пушке с левой стороны от памятника было место встречи нашего Круга (это место так и называлось на тогдашнем сленге). Мы действительно ходили по кругу - в центре был Пушкин. Интересно: Окуджава как-то отметил, что «…на фоне Пушкина и птичка вылетает…».

А на другой стороне улицы Горького (сейчас - Тверской) был Квадрат, но он не пользовался особой популярностью. Хотя периодически встречались люди, которые считали, что «клево» - это встречаться именно на Квадрате.

Что мы делали? В молодежном сленге тех лет обитало выражение «забить стрелку», оно означало - «договориться о встрече». Мы встречались, затем шли в «Норд» (официально кафе называлось «Север»), в «Синюю птицу», или в «Лиру», воспетую Андреем Макаревичем.

Во все центровые кафе, а их было очень немного в те времена, стояла обычно огромная очередь. Но мы были «свои» и проходили свободно, что тоже, безусловно, придавало некий

победный флер и поднимало самооценку.

«Своими» мы были потому, что швейцар (как правило, это отставные военные) на входе получал от нас рубль, который клал себе в карман. Вспоминаю, как это делали: ладонью прижимали рубль к стеклянной двери, так, чтобы снаружи не было видно. Швейцар видел заветный рубль и пускал нас. Спустя некоторое время нас уже узнавали в лицо, не надо было больше делать никаких ухищрений. Мы просто стучали в дверь, нас запускали, мы спокойно совали швейцару в руку подношение.

Был еще один вариант «тусовки» - сбегать в Елисеевский гастроном, купить несколько бутылок дешевого, естественно, вина (на сленге - «баттл») и «вписаться» к кому-нибудь на «флэт» (т.е. поехать на свободную квартиру). Помните? «А у Тани на флэту был старинный патефон» (группа «Крематорий», слова А. Григоряна).

Обычно этот «флэт» принадлежал какого-нибудь новенького члена компании, который смотрел на нас, бывалых, широко раскрытыми восхищенными глазами и был готов на все, лишь бы стать частью этой якобы блестящей тусовки.

Мы же рассказывали ему легенды о наших необыкновенных приключениях и развлечениях. Вообще, мы были пропитаны этими настроениями дружбы, «своей» особенной, неординарной компании. Можно сказать, что молодежи во все времена присуще стремление к эксклюзивизму. Мы бравировали своей исключительностью, яркой модной одеждой. Как-то по-особому вели себя в толпе, которая смотрела на нас удивленно. В метро мы громко говорили, садились на ступеньки эскалаторов. Всеобщее внимание нас необыкновенно будоражило.

Еще было место, называемое молодежью на Пушке «Эстетикой» - оно находилось в здании «Известий» на первом этаже. Там собирались хиппи, или «системный пипл».

Среди неформалов тех лет были еще и очень смешные «панки», они выбривали виски, прикалывали к курткам булавки. Сейчас, после близкого знакомства с западной панк-культурой мне это кажется очень наивным…

Интересно, что молодежный сленг тех лет пестрит

заимствованиями из английского («пипл», «флэт» и т.д.). Все западное, как обычно для России, казалось лучшим и более привлекательным. Но в то же время в сленг проникло и множество словечек из языка уголовников.

В холода молодежь с Пушки перемещалась в Трубу - подземный переход в метро - и общалась там.

В нашей компании было много молодежи из очень хороших семей - в основном, московская творческая и научная интеллигенция. Но вот что показательно, говорили мы совсем не о высоких материях. Прежде всего - много сплетничали, обсуждали «местные» новости компании, и конечно, говорили о современной западной музыке. Политика нас мало интересовала.

Кроме того, в компании, безусловно, были стукачи. Потом мне показали даже окна окружающих Пушку домов, из которых за нами велось наблюдение.

Хотя что мы могли сделать против режима? Утюжили, фарцовали - мелкий бизнес, нечто вроде спекуляции, в основном, вокруг одежды. Но баррикады не строили и листовки не выпускали…

И все же чем-то мы власть раздражали. За нами, например, гонялся комсомольский оперотряд под кодовым названием «Березка», он находился в подвале рядом с Елисеевским.

Кстати, я вне тусовки на Пушке был еще членом комсомольского бюро райкома и не раз на всяких заседаниях сидел бок о бок с начальником этого отряда…Он меня периодически вопрошал: «Ну что там у вас?».

Но оппозиционное настроение, как я сейчас понимаю, все равно было довольно сильным. Мы позволяли себе смеяться над идеологией, а это уже очень много! Так, в период похорон Брежнева напялили на себя черные банты, нарочито корчили скорбные мины.

Так по капле происходило «выдавливание раба» из наших душ, менялись ценностные ориентации. Ложь, которую транслировали официоз советских средств массовой информации, вызывала невероятное отторжение.

Постепенно где-то в середине 80-х наша компания

распалась. После школы все поступили в разные вузы, появились другие потребности, интересы. Очень нужны были деньги. Все по-своему пытались их заработать. Я, например, ушел в «утюжничество». Знание английского, полученное в спецшколе, очень помогало.

Забавно, что деньги были нужны главным образом для походов в бар (коктейль «Шампань-коблер» стоил полтора рубля) и, конечно, очень хотелось хорошо одеться. А так мы жили довольно бедно. Но представлений о каких-то вложениях, накоплениях, выстраивании структуры бизнеса у большинства не было. Но между тем из нашей тусовки на Пушке вышло несколько современных олигархов.

Что дала мне эта тусовка на Пушке?

Прежде всего, я научился общаться - причем общаться с разными людьми, понимать, что общение должно быть продуктивным, и что для этого надо научиться понимать цели людей, их скрытые мотивы. А главное - отличать внешнее от внутреннего.

Как я понял потом, в этой тусовке было много людей с криминальной психологией. Это уже довольно опасно. Надо уметь защищаться от их манипуляций, на сленге - «разводок».

Современная молодежь во многом похожа на нас - я уже писал о стремлении к эксклюзивизму, например. Но все же - насколько мы были наивнее, неискушеннее! Мы так мало знали, видели и понимали, но очень хотели быть красивыми, необычными, выделяться из серой толпы, жить яркой бурной жизнью.

Все это нам дала принадлежность к субкультуре тусовки на Пушке - особенном очень «московском» месте со своей неповторимой атмосферой праздничного приподнятого настроения.

Словарик молодежного сленга Москвы начала 1980-х

Пушка - Пушкинская площадь (Москва). Популярнейшее место для молодежных встреч в начале 1980-х годов.

Свинтили - забрали в отделение милиции или в оперотряд.

Стрелка (забить стрелку) - назначить встречу на определенное время, когда стрелки на часах будут стоять на этом времени.

Тусовка - Как отмечает Словарь русского арго Владимира Елистратова, вполне возможно, что *тусовка* - это видоизмененная *тасовка. Тасовать* - мешать, рассовывать по всей колоде карты. На современном языке *тусоваться* - значит проводить время в какой-нибудь компании. Слово это, как и его предшественник, подразумевает некий круг людей, нескольких человек, которые, образно говоря, между собой тасуются, ходят туда-сюда и как бы перемешиваются друг с другом.

Это слово вошло в общеупотребительный язык. *Тусовка* может быть политической, литературной, актерской, журналистской. Сейчас тусовка – это группа людей, объединенных общим занятием, интересом.

Утюг - человек, покупающий у иностранцев вещи с целью последующей перепродажи.

Флэт - свободная квартира, в которой можно организовать тусовку.

Шузы - модная обувь.

ЛИТЕРАТУРА

Грачёв М.А. 1995. Откуда слова тусовка и тусоваться. - Русский язык в школе. № 3: 84-86.

Локова М.Ю. 2002. Молодежь в эпоху застоя. - Материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых "Перспектива 2002". Нальчик.: Изд-во КБГУ: 134-137.

Омельченко Е.Л. 2000. Молодежные культуры и субкультуры. М.: Изд-во Институт социологии РАН. 264 с.

Социология: Энциклопедия. Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Мн.: Книжный Дом, 2003. 1312 с.

Получена / Received: 15.12.2013
Принята / Accepted: 07.07.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 443-450

Смена культурных парадигм как фактор развития музыкального искусства

И.А. Корсакова

Российский Государственный Социальный Университет
129226, Москва, ул. Вильгельма Пика, дом 4
Russian State Social University
Vilgelma Pika str., 4, Moscow 129226 Russian; e-mail: korsak.rgsu@mail.ru

Ключевые слова: музыка, коммуникация, история культуры, художественное произведение, пространство искусства, виртуальная реальность.
Key words: music, communication, history of culture, masterpiece of art, the art space, virtual reality.
Резюме: В статье рассматривается история музыки с точки зрения смены культурных парадигм (мышления, коммуникативного формата и др.), прослеживаются закономерности эволюции музыкального искусства от истоков до настоящего времени. В центре внимания – проблема возникновения и ухода «опус-музыки» как важнейшего феномена классической музыкальной традиции.
Abstract: The article discusses the history of music in terms of the change of the cultural paradigms (thinking, communicative format, and others), it can be traced patterns of evolution of musical art from the beginnings to the present. In the center of attention - the problem of appearance and the completion «opus music» as the most important phenomenon of the classical music tradition.
[**Korsakova I.A.** Changing cultural paradigms as a factor in the development of musical art]

Несмотря на пестроту и многообразие стилей и жанров европейской музыки, в истории музыкального искусства прослеживаются общие тенденции, связанные со сменой культурных парадигм. Главная отличительная особенность современного музыкального искусства состоит в том, что в XX веке закончилась эпоха «опус-музыки», и сегодня можно говорить об исчерпанности композиторской музыки как таковой. Сами композиторы говорят о «фундаментальных переменах не только в области музыкального искусства, но, может быть, и основах всего нашего жизнеустройства» (Мартынов, 2005: 6).

В формировании и развитии культурных процессов важнейшую роль играют способы и средства коммуникации, получившие научное определение «коммуникативный формат»

(Перцовская, 2003). На каждом уровне эволюционного развития возникает обеспечивающая его и соответствующая ему коммуникационная система. Таким образом каждый этап развития человеческого общества создает средства коммуникации, обслуживающие его потребности. Социокультурная коммуникация является определяющим фактором изменений в культуре. Смена культурно-коммуникативного формата влияет не только на способы и средства музыкальной коммуникации, но и систему ценностей, художественно-эстетических ориентиров той или иной эпохи.

Рассмотрим историю музыкального искусства с точки зрения эволюции культурно-коммуникативных форматов.

Для ранней эпохи характерен миметический коммуникативный формат. С возникновением речи возникает двухуровневая коммуникативная модель (опосредующим звеном которой является знак, символ). Опус-музыка не могла появиться в дописьменную эпоху, поэтому началом западноевропейской традиции можно считать эпоху античности, когда музыка стала фиксироваться в виде знаков-символов. Этот рубеж является началом «осевого времени». Ось мировой истории – в определении Ясперса, – факт, значимый для появления человека современного типа. Происходит большой прорыв – посвящение человечества в тайну неизвестных до сих пор возможностей. Начинается осмысление бытия в целом, самого человека и его границ. В ранних культурах нет личности. Сознание древнего человека определяется термином «коллективное». Человек естественным образом погружен в среду: это условие его выживания, и потому включение в ритуал, обряд происходит бессознательно.

Эпоха античности является началом искусства как реальности, созданной человеком в отличии от природных или космических явлений. По отношению к искусству музыки В.Мартынов пишет: «Музыка перестает быть некой неположной человеку данностью. Она уже больше не является ни потоком божественной благодати, ни потоком космической энергии, а в качестве причины и источника ее звучания мыслятся уже не некие ангельские хоры или небесные сферы, но свободное волеизъявление субъекта» (Мартынов, 2005: 221). Это искусство

приобретает эстетические свойства (выразительная форма, за пределами которой – трансцендентная область, доступная духовному прозрению). Вся музыка, созданная с античности до времени Палестрины и Орландо Лассо музыка существует в двух пространствах: в сакральном и пространстве искусства одновременно. Это обстоятельство порождает удивительную ситуацию, при которой принцип онтологического присутствия сочетается с принципом переживания.

Искусство начинается с появления «вещи» (т.е. музыкального произведения, опус-музыки), которая, не обладая сакральной реальностью, указывает на нее. Появляется новая реальность – реальность передачи и выражения. Таким образом, появляется выразительная форма, эстетическая сущность которой описана в работах А.Ф.Лосева. Классическая традиция породила новый коммуникативный формат, основой которого явился «семантический треугольник» – (вначале в его простейшей форме (Г.Фреге), а затем «текстовый семантический треугольник» (А.Соколов), состоящий из следующих элементов: 1) коды; 2) их материальные носители; 3) поверхностный смысл текста; 4) глубинный смысл, исходный замысел автора, определивший выбор знаков и способов кодирования (Соколов, 2002: 229).

Искусство классического в широком смысле слова периода можно назвать музейным. Во-первых, это искусство – результат целенаправленных усилий художника (композитора, писателя, скульптора). Работа с материалом лежит в основе искусства. Во-вторых, это искусство создается для зрителей (читателей, слушателей). Триада «автор – опус – реципиент» лежит в основе классической коммуникативной цепи. В-третьих, это искусство глубоко символично. Семантический треугольник иллюстрирует эту особенность: за звуковой тканью скрывается художественная идея, которую композитор закладывает в свое произведение, а слушатель расшифровывает.

В 15 веке был изобретен печатный станок. Открылась новая эра в истории культуры. Появился новый коммуникативный формат – печатное тиражирование. Произведение искусства получает новый статус – приобретает социальную ценность в системе опус-музыки. Искусство

осваивает новую реальность – социальное пространство. Предметом искусства становится не только человек и его внутренний мир, но и социум, влияние которого осознается все в большей мере. Содержание понятия «пространство искусства» не исчерпывается такими явлениями как концертный зал, публика, артист, произведение, а включает в себя также и то, что обеспечивает существование этих явлений: музыкальные издательства, критика, филармонические общества, менеджеры, антрепренеры, министерства культуры и др. Все эти явления рассматриваются как составные части опус-музыки. В.И.Мартынов называет его «пространством производства и потребления», в нем создается «иллюзия существования искусства в сознании человека манипулирующего» (Мартынов, 2005: 16-17).

Сегодня говорят о завершении классики. О «конце» классической культуры пишут музыковеды, искусствоведы, объясняя это исчерпанностью языковых средств, кризисом системы ценности, интенсивным развитием техники и т.д. Не отрицая значимости этих факторов, можно предположить, что конец классической культуры имеет и более глубокие причины. Главная из них – смена коммуникативной парадигмы.

Вся классическая культура построена на противопоставлении двух философских начал: «субъекта» и «объекта». Основа классической коммуникативной парадигмы – «отношение». К.Маркс говорил, что отношение — отличительная черта человека. Для животного его отношение к миру не существует как отношение, животное не относится, оно непосредственно включено в окружающую среду. Субъект-объектное мышление лежит в основе всей западноевропейской традиции от Античности до XX века. Европейская культура зиждется на определяющей роли разума. Личность, субъект — важнейшие категории классического мышления.

Ярким отражением и материальным воплощением этой парадигмы являются музеи и концертные залы, появившиеся еще в античную эпоху и ставшие основой европейской культуры. Само устройство зала предполагает разделение на сцену и зрителей, которые со стороны наблюдают, оценивают, воспринимают, но не участвуют непосредственно в создании

объекта, именуемого «высокое искусство».

С изобретением компьютеров и сетевых коммуникационных технологий человечество вступило в новую информационную эпоху. Изменилось отношение человека к миру. Изменилось искусство, точнее, мы наблюдаем уход опус-музыки из реальности XXI века.

В XX веке искусством становятся симулякры искусства. «Симулякр» — симуляция реальности. Мы видим, слышим, чувствуем то, чего нет. Интересно, что такая же установка была характерна для первобытного мышления: «форма, рост, размер тела, цвет глаз – для первобытного человека, восприятие которого иначе направлено, такие черты – только знаки, проводники таинственных сил, мистических свойств, которые присущи всякому существу» (Леви-Брюль, 1994). В первобытном искусстве нет ассоциирования, нет и «вещей» как таковых, поскольку они – лишь указатели на единственную реальность в которой живет первобытный человек – мистическую реальность.

В новом искусстве с исчезновением выразительного слоя исчезает сама художественная реальность. В качестве трансцендента выступает виртуальное пространство. Оно существует вне и помимо человека. В нем нет и не может быть композитора и слушателя, автора и реципиента. О музыке доклассической традиции В.Мартынов пишет: «перерождение сакрального пространства в пространство искусства совершается тогда, когда реальное, онтологическое пребывание в сакральном подменяется переживанием сакрального, а это происходит тогда, когда на исторической сцене появляется человек переживающий». Эстетическое переживание (катарсис) – продукт европейской традиции. Сейчас наблюдается обратная ситуация – уход субъекта (автора и реципиента), а вместе с ним и выразительной формы из пространства искусства.

Искусство XX века ищет новые формы и создает новые художественные пространства: театр-школа, хэппенинг, перфоманс и др. Идея театра как совместного действия «здесь и сейчас» переходит в другие виды искусства. Примером может служить творчество студии «Гептахор», являющейся альтернативой балету (искусству в классическом понимании).

Музыка в работе Гептахора – первопричина, из которой вытекает композиция. Музыкально-двигательная импровизация понимается как способность «здесь и теперь» ответить, откликнуться в движении на музыку. Принципиальное отличие этого искусства в том, что от самовыражения в музыке человек переходит к выражению музыки через себя: от «я – в музыке» к «музыка – через меня». Новая художественная практика ориентирована не на зрелище, а на участие, совместное действие.

В современном искусстве снова создается среда, но уже виртуальная. Постмодернизм «провозгласил» (в основном в неявной форме, через искусство) отказ от разума, возвращение в сферу чувственности. Современная культура становится эпохой отрицания самосознания личности и возвращением к коллективному сознанию на новом уровне: сознательный отказ от разума и обращение к сфере подсознания.

Под влиянием техники происходит интеграция национальных информационных пространств в единое информационное пространство, т.е. интеграция культуры. Благодаря появлению телекоммуникационных сетей преодолевается пространственная изолированность отдельных культур и народов. Интернет выполняет функции глобальной коммуникационной системы, которая выполняет функции передачи, хранения, систематизации информации. С помощью средств массовой коммуникации передается социокультурный опыт и поддерживаются культурные традиции. Влияние искусства опосредовано техникой.

Современное художественное пространство можно рассматривать как виртуальное. Оно характеризуется такими свойствами как порождаемость, актуальность, автономность, интерактивность. Идеи полифоничности, диалогичности, многомерности художественного (музыкального) пространства легли в основу новых представлений о субъекте в искусстве.

Открытие виртуальных реальностей изменило представление о сущности человека. В полной мере можно согласиться с мнением психологов о том, что виртуальность, способность пребывать во множестве реальностей и порождать их есть имманентное свойство человека. Именно эта

способность входит в механизмы развития самого человека, как в филогенезе, так и в онтогенезе. «Через возникновение виртуальной реальности человек становится полиреальным, а полиреальность есть конституирующее свойство человека в отличие от животных» (Носов, 1999).

Представление о знании как отражении реальности сменилось представлением о «социальном конструировании реальности», где в фокусе рассмотрения находятся интерпретация и обсуждение значений в социальном мире. Доминирующим становится конструктивистское мышление. Термин «конструктивизм» означает, что реальность «конструируется» благодаря установкам и когнитивным убеждениям индивида, его восприятию окружающего мира. Представления о мире считаются не более чем конструктом, который не отражает «истинности» внешней реальности.

Современный исследователь А.И.Щербакова пишет, что «начало третьего тысячелетия – это время, стремительно и неуклонно осуществляющее прорывы в новое пространство, как в области науки и техники, так и искусства, поскольку подлинный прогресс – это неустанный поиск ответов на постоянно возникающие и множащиеся вопросы» (Щербакова, 2012: 55).

В.Мартынов совершенно верно обозначил современную ситуацию в музыке: «Дело совсем не в том, что все уже сказано – быть может, «в принципе» можно сказать еще очень и очень много, но дело в том, что дискредитированным оказался сам акт высказывания, в результате чего любая попытка высказывания становится фактически лишенной смысла» (Мартынов, 2005: 235). Современное искусство порождает как «мертвое пространство симулякров», так и «живое пространство невозможностей искусства, или пространство постискусства» (Мартынов, 2005: 236). В любом случае музыкально-коммуникативная реальность может рассматриваться как виртуальная. Все признаки виртуальной реальности присущи ей в полной мере.

С появлением нового типа коммуникации исчезает двухуровневая семиотическая модель передачи музыкальной информации. Звуки, мотивы, фразы перестают быть «кодами»

для шифрования и дешифрования музыкальных значений, смыслов, ценностей.

Появляется интерактивная музыка, в которой возрождается традиция живого концертного исполнения. Исполнитель возвращается на сцену с новыми средствами и возможностями работы над музыкальным материалом через пластику, движение, голос, что в свою очередь, требует создания новых музыкальных инструментов, немыслимых в рамках традиционной инструментальной музыки.

Таким образом, новая коммуникативная парадигма затрагивает различные сферы современной культуры. Ее влияние распространяется как на понимание мира, так и самого человека. Активная роль субъекта, включение в единое мировое коммуникативное пространство, использование всех составляющих экзистенциального комплекса (физиологии, психики, интеллекта, духовно-мировоззренческого пласта), а также резервных потенциалов человека – вот основные характеристики новой коммуникативной парадигмы современной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

Леви-Брюль Л. 1994. Сверхестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика-Пресс. 608 с.

Мартынов В.И. 2005. Зона Opus Posth, или Рождение новой реальности. М.: Классика-XXI. 288 с.

Носов Н.А. 1999. Виртуальная реальность // Вопросы философии. №10: 152-164.

Перцовская Р.Ф. 2003. Динамика художественной коммуникации в современной культуре: На примере музыки: автореферат дис. ... кандидата культурологии : 24.00.01. Москва. 19 с.

Соколов А.В. 2002. Метатеория социальной коммуникации. СПб.: Изд-во Михайлова В. А. 461 с.

Щербакова А.И. 2012. Изучение феномена музыкального искусства как культурологическая проблема. ФӘН-наука. Периодический журнал научных трудов № 6. Бугульма: 54-56.

Получена / Received: 22.03.2014
Принята / Accepted: 12.06.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 451-456

Народное музыкальное творчество и духовная музыка Древней Руси

А.И. Щербакова

Российский Государственный Социальный Университет
129226, Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4
Russian State Social University
Vilgelma Pika str., 4, Moscow 129226 Russian; e-mail: anna.68@list.ru

Ключевые слова: народное музыкальное творчество, духовная музыка, древнерусское искусство, знание-переживание, звучащее пространство бытия, феномен художественной коммуникации, субкультура.
Key words: folk music, sacred music, painting art, knowledge, experience, sounding space of existence, the phenomenon of artistic communication, subculture.
Резюме: Статья посвящена проблеме изучения музыкального искусства как феномена, способствующего глубинному постижению процессов саморазвития, происходящих в пространстве культуры. Музыкальное искусство рассматривается не только как инструмент самосознания культуры в целом, но и как наиболее адекватное выражение «стихии душевной жизни», позволяющее человеку осмыслить свое место в системе «человек-мир».
Abstract: The article is devoted to the study of music as a phenomenon that promotes deep comprehension of the processes of self-development taking place in the cultural space. Musical art is viewed not only as an instrument of self-awareness culture in general, but also as the most adequate expression «element of psychic life», allowing a person to understand his place in the «man – world».
[Shcherbakova A.I. Folk music and sacred music of ancient Russia**]**

Становление отечественной музыкальной культуры – многовековой процесс антитентичного противостояния и одновременно взаимовлияния народного музыкального творчества и русской духовной музыки, сформировавшейся в рамках православной церкви, где достигли подлинного расцвета певческие традиции Древней Руси. В сущности, мы сталкиваемся с противостоянием двух субкультур – субкультурой народных масс и социальной элиты Древней Руси. Понятие «субкультура» в последнее время активно вошло в научный обиход. Для современного исследователя это понятие представляет большой интерес, поскольку позволяет вычленить в целостном пространстве культуры те социальные группы, система ценностей которых стала основой формирования художественного пространства отечественной

культуры. Относясь к культуре как к сложной системе, мы вправе рассматривать наличие субкультур как подсистем, включенных в общий процесс, противостоящих, борющихся одна с другой, влияющих друг на друга и, в целом, определяющих саморазвивающуюся сущность культуры.

Художественное творчество русского народа является основой отечественной классической музыки, неиссякаемым источником, из которого черпали и черпают вдохновение российские музыканты. Величайшие создания русской музыки органически связаны с образами народного творчества, его излюбленными приемами и формами развития, своеобразным музыкальным языком. В монументальных картинах оперных и симфонических произведений русских композиторов широко раскрывается то, что в народном творчестве существует в лаконичных, но глубоко выразительных образах песен, сказов и т.п.

Но при этом не следует забывать и о значимость русской духовной музыки в процессе формирования художественного пространства отечественной культуры. Ведь именно русская духовная музыка является тем фундаментом, на котором формировалось отечественное профессиональное искусство. Участие в богослужении, обретение в этом процессе сплава литургического и художественного опыта, приобщение через этот опыт к космическому порядку и гармонии стало источником и духовного и художественно-эстетического становления в социокультурном пространстве Руси.

Две самостоятельные сферы - народное музыкальное искусство и русская духовная музыка, развиваясь, устремлялись навстречу друг другу, чтобы стать основой великой музыкальной культуры России, давно преодолевшей национальные границы и ставшей частью мирового художественного пространства. Сегодня, когда существует множество исследований, посвященных истории Древней Руси, уже можно с уверенностью утверждать, что музыка восточных славян развивалась в тесной связи с культурами других племен, населявших территорию Руси (скифы-сарматы и др.), а также восточных соседей славян - хазаров, печенегов, позднее - половцев (кипчаков). Значительным было воздействие многообразного

фольклора волжских булгар. Несомненно, русская песня впитала в себя многие характерные попевки, обороты, не говоря уже о ладовых особенностях, музыки башкир, чувашей, мордовцев, калмыков и других приволжских племен, предки которых жили в этом крае.

Воздействие на музыку древних восточных славян оказала и античная музыкальная культура. Ее следы долгое время сохранялись благодаря наличию греческих поселений черноморского побережья. В числе археологических находок этого края сохранилось немало памятников, представляющих собой изображение музыкальных инструментов или бытовых музыкальных сцен. Элементы античной культуры могли передаваться Руси и через посредство южных и западных славян, отдельные племена которых в разное время находились в зависимости от греко-римского владычества. Во всяком случае, эти греко-римские влияния сказались на культуре древних восточных славян задолго еще до принятия ими христианства.

Обратившись к России, мы увидим, что подчинение народно-песенного мелоса гомофонно-гармоническому стилю, протекающее под воздействием западноевропейской музыки (немецкой, итальянской, французской, польской), привело в XVII веке к рождению новых художественных форм. И это отнюдь не показатель «вторичности» или «второсортности». Обращение к европейской музыкальной традиции стало для российских музыкантов мощнейшим творческим стимулом, родило неутолимую жажду познания, желание как можно быстрее освоить все те достижения, которые Европа сделала достоянием мировой культуры. Это решительный шаг по лестнице восхождения к «российскому музыкальному Олимпу». И «хотя в России барокко не достигло такого пышного развития, как в ряде стран Западной Европы или в соседней Польше и его «жизненный срок» был здесь сравнительно непродолжительным, историческая роль этого стиля в русской художественной культуре чрезвычайно велика. Именно в рамках барокко, включающего в себя ренессансные явления вдруг получают позднее развитие и смешиваются в конце века с явлениями барокко, шедшими с Запада» (Келдыш, 1978: 94).

Ю. Келдыш резко критикует позицию многих исследователей, которые в течение XX века, придерживаются мнения, что пришедшее

в середине XVII века с Запада в Россию барокко стало эпохой «умирания» древнерусского искусства, называя такую позицию «совершенным архаизмом». Отметим, что эти совершенно справедливые слова выдающегося российского музыковеда сказаны еще в 70-х годах XX века. Однако, такая точка зрения продолжает существовать, хотя, «современные историки русской музыки видят в искусстве второй половины XVII века новый прогрессивный этап развития отечественной художественной культуры» (Келдыш, 1978: 95). Келдыш абсолютно прав, когда утверждает, что влияния, которые русское искусство испытывало в это время, не только не лишило его самобытности и своеобразия, а, напротив, «помогло оформлению того нового, что вызревало и приготавливалось в его собственных недрах» (Келдыш, 1978: 95).

И одним из первых шагов станет рождение песни-романса, прообраза будущего русского романса с его тончайшим лиризмом, мелодическим и гармоническим богатством, проникновением в сокровенные глубины русского характера. В отличие от крестьянской, городская народная песня нашла свое отражение в нотных записях, благодаря чему процесс ее исторического развития легче поддается изучению. Возвращаясь к образцам русского фольклора более ранних эпох - в основном к старинной крестьянской песне, дошедшей до нас благодаря памятливости народных сказателей и певцов, - подчеркиваем, что, несмотря на наличие разнохарактерных влияний, русское народное песнетворчество всегда имело и сохраняло свои яркие и самобытные черты, что способствовало дальнейшему развитию народной музыкальной культуры. Оно формировалось в результате взаимодействия того, что уже существовало на русской почве, с привходящими влияниями.

Изучение процесса становления русской духовной музыки обращает исследователя к певческим традициям Древней Руси, к стилистической эволюции, которую церковное пение испытало на протяжении XI-XVII вв., Изучение русской духовной музыки, истоки которой коренятся в богослужебном пении, в православной традиции, становление и развитие связано с поиском новых художественных средств, сегодня находится в начале пути. При этом можно констатировать, что интерес к этой проблематике постоянно возрастает. И это

вполне закономерно, поскольку системный стиль мышления, характерный для современной научно-исследовательской мысли, требует постижения музыкального пространства отечественной культуры в его целостности, многоплановости, полифоничности, антитентичном переплетении различных направлений и стилей.

Чрезвычайно важно осмыслить эпохи перехода, когда происходит смена ценностных парадигм в пространстве русской культуры. Изучение духовной музыки от ее истоков и до наших дней необходимо и для того, чтобы проникнуть в огромный пласт музыки, созданной великими русскими композиторами, среди которых А. Кастальский, А. Гречанинов, П. Чесноков, С. Рахманинов, Г. Свиридов и многие другие, чьи сочинения стали частью сокровищницы отечественной художественной культуры. Таким образом, чтобы осмыслить роль музыки в становлении отечественной художественной культуры, осознать то, как формировалось это удивительное целостное пространство, которое мы называем русской музыкальной культурой, нам необходимо изучить и проанализировать все музыкальные потоки, соединившиеся воедино, чтобы мощно зазвучать в мировом художественном пространстве.

Среди многочисленных выработанных в различных культурах формах выражения и способах хранения и передачи многовекового «знания-переживания» (Ю.Шор) музыка занимает особое место, обладая способностью обращаться «от сердца к сердцу» (М.Каган). В музыке в неразрывном единстве сосуществуют эстетическое и этическое начала. Из духа музыки рождается трагедия (Ф.Ницше), с музыкой связано само понятие эстетического переживания, провидчески осмысленного Аврелием Августином на заре нашей эры как единство чувственного и интеллектуального начал.

Социально - философское осмысление музыкального искусства - это одновременно и постижение сущности человека, его уникальности, неповторимости, его внутреннего «Я», его системы ценностей, позволяющей понять, осмыслить, постичь путь, пройденный им за тысячелетия. Социально-философское размышление о музыке - это одновременно и социально-философское размышление о человеке во всей сложности и

многогранности этого понятия. Философия музыки и философия человека нерасторжимо связаны, переплетены, взаимообусловлены. Философия музыки - это философия самопознания человека. Таким образом, философско-антропологический подход, является естественным следствием обращения к музыке как способу познания и самопознания.

При этом, обращаясь к музыке, как предмету социально-философского анализа, необходимо учитывать специфику музыки как особого вида духовного творчества человека. Необходимо не только обладать специальными знаниями, позволяющими проникать сквозь внешнюю грань музыкальной формы в ее внутренний мир, в сокрытые в ней смыслы и ценности, но и понимать многогранность и даже парадоксальность ее как предмета познания.

ЛИТЕРАТУРА

Келдыш Ю.В. 1978. Очерки и исследования по истории русской музыки. М.: Советский композитор. 512 с.

Колпакова Г. 2007. Искусство Древней Руси. Домонгольский период. СПб.: «Азбука - классика». 600 с.

Костомаров Н.И. 2006. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. М.: ЭКСМО. 1024 с.

Любимов Л.Д. 2004. Искусство Древней Руси. М.: АСТ, АСТРЕЛЬ, Транзиткнига. 256 с.

Русская мифология. Энциклопедия. М.: ЭКСМО; СПб.: Мидгард, 2005. 784 с.

Сапронов П.А. 2005. Русская культура IX-XX вв. Опыт осмысления. СПб: «Паритет». 704 с.

Получена / Received: 20.03.2014
Принята / Accepted: 09.07.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 457-464

Художник и власть в истории культуры

А.И. Щербакова

Российский Государственный Социальный Университет
129226, Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4
Russian State Social University
Vilgelma Pika str., 4, Moscow 129226 Russian; e-mail: anna.68@list.ru

Ключевые слова: художник, власть, творчество, свобода, музыка, искусство, социум, норма, ценность.
Key words: artist, power, creativity, freedom, music, art, society, norms and values.
Резюме: Статья посвящена анализу взаимоотношений, складывающихся между творцом и социумом в истории культуры. Во всех государственных устройствах существует два пласта искусства: официальное, властью признанное и неофициальное. В тоталитарных государственных устройствах наблюдается постоянное стремление к полному уничтожению неофициального искусства: запреты, цензура, меры наказаний и т.д. Таким образом, в антитеза художник-власть в тоталитарных режимах чрезвычайно антагонистична.
Abstract: This article analyzes the relationship developing between the creator and the society in the history of culture. In all, there are two state devices formation of art: formal , informal and recognized authority . In totalitarian state devices, there is a constant striving for the complete destruction of unofficial art: bans, censorship, punishment, etc. Thus, the antithesis of the artist power in totalitarian regimes extremely antagonistic.
[**Shcherbakova A.I.** Artist and power in the history of culture]

«Музыка - самое человечное искусство, и нельзя требовать от нее человечности, эмоциональности, а самому оставаться черствым и равнодушным» (С.Слонимский).

В своей фундаментальной работе, посвященной музыке древней Греции и Рима, Е.Герцман приводит надпись, выставленную в святилище Аполлона в Дельфах: «Познай самого себя». И действительно, с незапамятных времен и по сей день искусство остается одним из самых мощных средств познания и самопознания. Именно поэтому музыка как один из самых сокровенных и человечных видов искусства, важнейшей функцией которой является коммуникативная, то есть способность объединять, создавать общность, непосредственно обращаясь от сердца к сердцу, всегда играла значительную роль в социальной жизни.

Обращаясь к античности, где, по уже сложившейся

традиции, мы издавна находим истоки европейской цивилизации, уже можно понять, сколь значимо было место музыки в общественной жизни древней Эллады. Чрезвычайно важно отметить то, как древние греки трактовали само лонятие «музыка». Оно воспринималось не только как искусство музыки или наука о музыке, а значительно шире, о чем свидетельствует идеал античности - мусический человек.

Мусический человек - это служитель муз, призванный на это служение и обладающий обширными знаниями в самых разных областях. Его главная особенность - активное познание мира. Таким образом, музыка воспринималась как комплекс знания о мире, постоянно расширяющихся и позволяющих мусическому человеку пребывать в гармонии с миром и с самим собой.

Образцом мусического человека является Орфей, для которого музыка стала способом познания и достижения успехов и во врачевании, и в пророческом даре, и в познании космического мироустройства. Его музыка была способна усмирить даже страшного трехглавого Кербера, охраняющего вход в подземное царство Аида. Дважды потеряв свою возлюбленную Эвридику, познав неизбежность смертного удела человека, Орфей познает суть гармонии бытия и музыка его обращается к космосу. Он создает музыкально-поэтическу рапсодию о начале вселенной, о великой гармонии бытия, о связанности всего сущего.

По мнению античных греков, именно до таких высот поднимается подлинно мусический человек и именно такого человека стремились воспитывать в древней Элладе. Мы помним, какое значение придавалось музыке в воспитании гражданина в трудах Платона. Следует заметить, что античность считала, что музыка не только может врачевать души и прорицать будущее, но и лечить общественные недуги. Так, легенда гласит, что раздираемая войнами Спарта в первой половине VII века д.н.э. была усмирена с помощью великого музыканта Терпандра. Интересно, что одна из легенд о смерти Орфея делает Терпандра его непосредственным наследником, поскольку считается, что после того, как Орфей был растерзан воинствующими вакханками, его лира была выброшена в море и

достигла острова Лесбоса, где и попала в руки Терпандра. Этой легендой древние греки хотели подчеркнуть идею неразрываемости поколений, передачи духовных ценностей от старших мастеров к последующим, из поколения в поколение.

Деятельнгость Терпандра по усмирению общественных распрей связывается с жанром, распространившимся в его время. Имя этому жанру - ном, что переводится как закон. Е.Герцман, постоянно обращающийся к древнегреческим источникам, приводит в своей работе о музыке древней Греции и Рима параграф из «Проблем», принадлежащих школе Аристотеля, который гласит, что то, что люди называют номами есть законы, распеваемые гражданами, чтобы не забыть их. То есть, Спарта с помощью музыки доносила до своего народа законы, которые должно было соблюдать и, таким образом, используя эмоциональное наполнение музыки добивалась мира и согласия в обществе.

Стремление определить музыку на службу государству вполне естественно, так как каждая власть, желающая утвердиться и править ищет способы для выполнения этой задачи. Древние русские легенды гласят, что славяне получили свое название от того, что в песнях Бога славили. Но и власть светская всегда жаждет, чтобы ее восхваляли, поскольку музыка способна воздействовать на глубоко личные, интимные сферы и может оказать значительную помощь в эмоциональном приятии или неприятии власти.

И если музыка может в песнях славить высшую власть - власть Бога, то почему бы ей не славить и власть светскую? История знает немало примеров искусства, восхваляющего власть предержащих.

Но здесь вступает в противоречие сама суть музыка как продукта глубинной духовной деятельности человека, с помощью ее познающего мир и самого себя. Процесс познания, ценностного осмысления и оценки существующей реальности неизбежно приводит к критическому взгляду на окружающий мир, к осознанию его несовершенства и стремлению к его преобразованию.

Власть - есть диктат нормы, установленных законов и их неукоснительного выполнения. Это внешний регулятор,

необходимый каждому общественному устройству для его существования. Музыка же относится к области ценностного постижения мира, то есть к области внутреннего регулирования через личностно-ценностное отношение, через собственное постижение и осознание мироустройства.

Эта антитеза существует постоянно, не позволяя искусству безоговорочно находиться на службе у государства. Из множества индивидуальностей, которые составляют партитуру художественной жизни страны, выбираются единицы, чтобы стать символами эпохи и визитной карточкой власти. В данном случае речь не идет о ряде мелких «чиновников от искусства», о которых история через короткое время не помнит. Речь идет о крупных мастерах, которых власти удалось объявить своими глашатаями, превратив их жизнь в трагический фарс. Такова судьба М.Горького и В.Маяковского, таковы судьбы многих талантливых людей, силой обстоятельств вынужденных служить режиму.

Мы знаем о судьбах тех, кто режиму служить отказался. О застенках Гулага, о многих годах умолчания и нищеты, о том, как трудно оказаться в рядах искусства неофициального, режимом не поддерживаемого. Мы знаем о судьбе А.Ахматовой и М.Цветаевой, О.Мандельштама и Б.Пастернака. Однако, здесь уместно возразить, что «слово» всегда было наиболее уязвимым в ряду искусств, что власть постоянно прислушивается к «слову». А что же музыка? Искусство абстрактное (если исключить песню, связанную со словом), воздействующее на эмоциональную сферу человека, не несущее никакой конкретной информации. Чем оно может быть опасно режиму?

Такой вопрос представляется чрезвычайно интересным. Почему на долгие годы была запрещена «Катерина Измайлова» Д.Шостаковича, почему в течение многих лет 6-я Симфония П.Чайковского интерпретировалась как продукт «загнивающей буржуазной культуры», почему А.Шнитке - один из величайших композиторов XX века- сумел появиться на широкой сцене только в процессе демократизации общества? Еще можно понять неприятие советским строем таких музыкантов как С.Рахманинов или Н.Метнер, они для советского человека показывали дурной пример возможности эмиграции из страны.

Так что дело было не в их творчестве, а в их гражданском облике. И только после Великой отечественной войны, когда С.Рахманинов непрерывно помогал и отчислял гонорары для поддержания Советской армии, его музыка вернулась на Родину.

Но чем провинились перед режимом Д.Шостакович или А.Шнитке? И тут вновь вступает в силу закон Нормы. Для режима, выработавшего для себя определенные нормы в искусстве, все, что является отклонением от этих норм, несет в себе опасность. Это опасность свободомыслия, опасность размышления, ценностного осмысления и оценки существующего, опасность творческого поиска и свободного выбора, всего того, что переориентирует человека с подхода нормативного на подход аксиологический (от axio - ценность, то есть ценностный). Именно поэтому в знаменитой ныне статье «Правды» о Д.Шостаковиче было написано: «Сумбур вместо музыки». Д.Шостакович не сломался и продолжал следовать своим путем, режим признал его в конце концов (значительную роль сыграло признание на Западе, а также придание культового характера 7-й Симфонии, в момент гитлеровского нашествия символизировавшей несгибаемость советского народа), а такой замечательный музыкант как В.Рославец, ранние шаги которого обещали открыть для страны новые неизведанные пласты музыкального творчества, не сумел устоять. Это одна из очень грустных страниц русской музыкальной истории, свидетельствующая о том, что художник раним и требует к себе очень внимательного отношения. В.Рославец, уже знаменитый в ранней молодости, о котором В.Маяковский шутя сказал: «Что за глупая овца, что не знает Рославца» (об этом пишет Ю.Холопов во вступительной статье к сочинениям В.Рославца), истинный самородок , выходец из крестьянской среды, поверил режиму, сумевшему убедить его в том, что такая музыка сложна, не понятна и не нужна народу, и композитор в зрелые годы писал песни, марши и много прочей музыки, не имеющей подлинной художественной ценности. Композитор не был репрессирован, его миновали застенки Гулага, но морально он был уничтожен и Россия недосчиталась многих сочинений великого композитора, о чем сувидетельствуют изданные ныне

произведения В.Рославца.

Антитеза художник и власть - явление неизбежное, так как уже ранее говорилось об ориентации власти на Норму, а художника - на Ценность. Обязательно ли это противостояние должно быть антагонистическим или есть возможность стремиться к равновесию в этой антитезе? Примеры такого равновесия дают режимы демократической направленности, которые не стремятся к единообразию, а построены на принципах многополярности, на признании множественности в окружающем мире, на принципе дополнительности (Н.Бор, Ю.Лотман), трактуемом как возможность воспринимать мир в различных ракурсах, получая при этом большее количество информации. Принцип дополнительности - это желание и умение слушать и слышать Собеседника, который будучи Другим, именно этим и интересен (интерпретация боровского принципа Ю.Лотманом).

При таком подходе каждое новое явление в искусстве вызывает огромный интерес как еще одна линия в многокрасочной партитуре бытия, как еще одна возможность приобрести новое знание в процессе познания мира и самопознания. Современное общество явно переориентируется в сторону универсального многостороннего диалога, оно устремлено к общению в создании общности - синтетически-диалогической парадигмы, где все участники равноправны и готовы к сотрудничеству.

При такой ориентации нормативное сознание перерастает в сознание ценностное, когда происходит ценностное осмысление и оценка окружающего мира во имя сотворческого преобразования его. Тогда художник становится неотъемлемой частью социума, подготавливая общество к преобразованиям, показывая пример творческого подхода к бытию.

Антитеза художник и власть в таком общественном строе перестает быть антагонистичной, так как общей целью является обеспечение свободы личности, гуманистическая парадигма, где центром всего является творческая личность как творец и творение культуры. В своей статье «Гуманизм и современность» О.Мандельштам писал: «Бывают эпохи, которые говорят, что им

нет дела до человека, что его нужно использовать как кирпич, как цемент, что из него нужно строить, а не для него. Социальная архитектура измеряется масштабами человека. Иногда она становится враждебной человеку и питает свое величие его унижением и ничтожеством» (Мандельштам, 1995: 249) Именно такими являются эпоха, где тоталитарные режимы устанавливают жесткий диктат Нормы. «Но есть другая социальная архитектура, ее масштабом, ее мерой тоже является человек, но она строит не из человека, а для человека, не на ничтожестве личности строит она свое величие, а на высшей целесообразности в соответствии с ее потребностями” (Мандельштам, 1995: 250). Это такая социальная архитектура, где «несущими конструкциями» строящегося мироздания становятся вечные ценности бытия - Добро, Благо, Красота. А музыка в этой новой социальной архитектуре несет их от сердца к сердцу.

ЛИТЕРАТУРА

Адорно, Т. 1999. Избранное: социология музыки. М.; СПб.: Университет. кн., 445 с.

Бергер Л.Г. 1997. Эпистемология искусства. Художественное творчество как познание. «Археология искусствоведения». Познание и стили искусства исторических эпох. М.: Русский мир. 432 с.

Бергсон А. 1998. Творческая эволюция. М. 384 с.

Выготский Л.С. 1968. Психология искусства. М.: Искусство. 572 с.

Гумбольдт В. фон. 1985. Язык и философия культуры. М.: Прогресс. 451 с.

Гуревич П.С. 2006. Эстетика: учебник для студентов вузов. М.: ЮНИТИ. 303 с.

Каган М.С. 1997. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК Петрополис. 205 с.

Кандинский В.В. 1990. О духовном в искусстве. Л.: Фонд Ленинград галерея. 66 с.

Лотман Ю.М. 2004. Семиосфера: Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров: Ст. Исслед. Заметки: (1968–1992). СПб.: Искусство-СПБ. 703 с.

Мандельштам О. 1995. Об искусстве. М. 316 с.

Рерих Н.К. 1997. Культура и цивилизация. М.: Междунар. центр Рерихов; Мастер-банк. 195 с.

Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. СПб.: Лань, 2000. 319 с.

Холопова В. 2001. Музыкальное содержание: зов культуры - наука - педагогика. - Музыкальная академия. № 2: 34–41.

Чередниченко Т.В. 1979. Ценностный подход к искусству и музыкальная

критика. - Эстетические очерки. Вып. 5. М.: Музыка: 65-101.
Школа диалога культур: идеи, опыт, перспективы. Под общ. ред. и с предисл. В.С. Библера. Кемерово: АЛЕФ. 1993. 414 с.

Получена / Received: 13.06.2014
Принята / Accepted: 09.07.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 465-475

Языковая картина мира: анализ теоретических подходов

М.А. Лазарев

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia
e-mail: cerambycidae@fromru.com

Ключевые слова: языковая картина мира, язык-мир, языковое сознание, языковое членение мира, модель мира, антропоцентризм, полисемия, особый способ мировидения, история развития, ментальность.
Key words: language picture of the world, the language-world linguistic consciousness, linguistic division of the world, a model of the world, anthropocentrism, polysemy, a special way of worldview, the history of mentality.
Резюме: В статье рассматривается потребность построения языковой картины мира. Делается попытка анализа историко-теоретических позиций. Разбираются основные структурные элементы языковой картины миры. Обосновывается необходимость различия данной картины мира от других. Исследуется языковое сознание человека и значение в языковой картине мира и её ментальных образований.
Abstract: The article discusses the need for the construction of the language picture of the world. It is made the attempt to analyze the historical and theoretical positions. The author tries to see into the language picture of the worlds the major structural elements. The necessity of this world view differences from others is proved. The manuscript studies the personnel linguistic consciousness and the linguistic picture of the world's value and its mental parts.
[Lazarev M.A. Language picture of the world: analysis of theoretical approaches**]**

Изучение и понимание механизмов языковой картины мира для лингвистики, филологии, философии, педагогики, психологии, искусствоведении, культурологии и других наук является одной из важнейших задач. Перенесение данной дефиниции из одной области знания в другие могло бы свидетельствовать о том, что в основе этого процесса лежит стремление каждой науки свести воедино многообразие своих представлений, теорий и взглядов. Знание понимания механизмов языковой картины миры даст возможность изучить человека глубже, понять неизвестные ещё принципы его

деятельности и их основы.

В базисную систему современного понимания языка положена одна из ключевых позиций Вильгельма фон Гумбольдта (Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand Freiherr von Humboldt) согласно которой язык представляет собой «мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» (Гумбольдт, 1984: 304), на пересечении этих миров происходит формирование человека как личность, как «текст», всегда имеющий глубокий подтекст. Речевая деятельность человека опирается на знания о языковом видении мира, а значит, дуалистическая природа языковой картины мира преподноситься в репрезентации внеязыковых отношений с одной стороны, и в воплощении результата восприятия данных отношений - с другой.

Дефиницию языковая картина мира (Sprachliches Weltbild) вводит виднейший исследователь немецкого языкознания и представитель неогумбольдтианского направления в языкознании Лео Вайсгербер (Johann Leo Weisgerber). Он отмечает, что в каждом языке содержится особое мировоззрение, т.е. «языковое представление мира можно рассматривать как языковое мышление, поскольку, во-первых, представление мира - это его осмысление, и, во-вторых, рассматриваемое представление, или отражение носит языковой характер» (Почепцов, 1990: 112).

Термином картина мира, Л. Вайсгербер пользовался всегда, не давая конкретного определения, но вместе с этим, пытался наполнить его динамическим содержанием. В своей диссертации он рассматривал на антитезе статического и динамического исследования языка (Weisgerber, 1925: 9). Динамическое содержание у него связано с языковой эволюцией, показывая, что «сущность языкового развития состоит в содержательном обустройстве языка: каждая картина мира, которую сегодня наш родной язык передает каждому из нас, не имела с самого начала такого вида, а сложилась, выработалась трудами всех наших языковых предков» (Weisgerber, 1932: 56). Нужно отметить, что ему кажется не особо хорошей идеей динамический характер языковой картины мира, вследствие чего в 1954 году, он вводит пару

противопоставлений: статическое-энергетическое, где последнее понятие является опорой на идею языка, как энергией теории В. Гумбольдта (Weisgerber, 1954: 574).

Безусловно Лео Вайсгербер на протяжение своей жизни работал над весьма глубокой доктриной касающейся языковой картины мира, однако, нельзя согласиться с идеей о том, что власть родного языка над человеком абсолютно непреодолима, так как «не отрицая влияния языковой картины мира на наше мышление, мы должны, вместе с тем, указать на приоритет неязыкового (невербального) пути познания перед языковым, при котором не язык, а сам объект задает нашей мысли то или иное направление. Не языковая картина мира, в конечном счете, определяет наше мировоззрение, а сам мир, с одной стороны, и независимая от языка концептуальная точка зрения на него, с другой стороны» (Даниленко, 2009: 17).

В вопросе о соотношении научной и языковой картин мира Л. Вайсгербер был предшественником Б. Уорфа, предлагая в конечном счёте строить научную картину мира, исходя из языковой. Но между ними всё же было и различие, касающиеся того, что Б. Уорф пытался поставить науку в полное подчинение от языка, то Л. Вайсгербер признавал это подчинение лишь частично - только там, где научная картина мира отстаёт от языковой, вкладывая в понимания языка как «промежуточный мир» (Zwischenwelt) между человеком и внешним миром.

Анализ Б. Уорфа дал возможность учёным выделить основные сходства научной картины мира в сравнении с языковой, которая, по его мнению, «неизмеримо старше научных, а стало быть, по степени информационной насыщенности языковые картины мира значительно превосходят научные. Кроме того, языковые картины мира всегда своеобразны, а стало быть, плюралистичны, тогда как научные стремятся к монизму, поскольку истина универсальна» (Даниленко, 2003). Из этого можно заключить, что языковая картина мира старше, плюралистичнее и информационно богаче научной.

Показательно, что постмодернистское направление в культуре конца XX века отрицает системное видение мира, в данном случае возникает своеобразное «мозаичное» видение

мира. А в постструктурализме под «картиной мира» понимается способ организации содержания.

С 60-х годов XX века в исследованиях Ю.М. Лотмана проблема картины мира рассматривается в рамках семиотики при изучении языка и описывается, как «смысловая картина». Модель мира определяется Ю.М. Лотманом, как некая «конструкция», представление о мире, существующее в сознании человека и образа мира, которое связывает понятие модели мира с «формами пространственного конструирования мира в сознании человека» (Лотман, 1996: 239). Учёный полагает, что «пространственная картина мира многослойна: она включает в себя и мифологический универсум, и научное моделирование, и бытовой "здравый смысл"» (Лотман, 1996: 296).

Под языковой картиной мира понимается представление о действительности, отражённое в языковых знаках, «языковое членение мира», «особый способ мировидения», выражающийся различными языковыми средствами (Апресян 1995: 8; Кронгауз 2005: 85). То есть некая совокупность вербализованных знаний человека о мире.

Для разработки и моделирования данной проблематики привлекаются разные уровни, и как правильна, отмечает Ю.Д. Апресян, что «реконструкция наивной модели мира на основе полного описания лексических и грамматических значений рассматривается как сверх задача семантики и лексикографии, имеющая ценность сама по себе» (Апресян, 1986: 6).

Предпосылки «для соотнесения объективной реальности мира, независимой от сознания человека, и идеальной картины мира как продукта человеческого сознания» создаются существованием «вторичного, идеального мира в языковой плоти» (Колшанский, 1990: 18), т.е. языковой картиной мира, предстающей «в виде глубинного слоя общей картины мира» (Постовалова, 1987: 66).

Однако заключение о том, что «человек видит мир сквозь призму языковой картины мира» и именно языковая картина мира «формирует тип отношения человека к миру, задаёт нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру» (Маслова, 1997: 49), представляются слишком категоричным, и

данные функции скорей всего выполняет картина мира, в то время как языковая картина мира есть своеобразная материальная форма, в которой, по В.Г. Колшанскому, картина мира закрепляется и реализуется.

Многие учёные разрабатывавшие данную проблематику полагают, что между «сознанием», «картиной мира (модель мира, образ мира)» и «языковая картина мира», можно смело поставить знак равенства, но А.А. Леонтьев считал иначе, утверждая, что желательно их развести, хоть они и близки по смыслу. Как он подчёркивает, следует иметь в виду, что понятие «образ мира» ни в коей мере нельзя считать тождественным таким понятиям, как «языковая картина мира» и «когнитивная картина мира» (Леонтьев 1993: 18). Картина мира формируется у индивида в процессе социализации и, следовательно, не может не нести на себе национально-культурный отпечаток. Для многих исследователей картина мира предстает как «сумма ментальных значений, наиболее общих представлений о мире» (Утробина, 1997: 72). Должно быть создано ментальное пространство, которое будет пониматься, как сформированное в сознании человека представление о фрагменте реальной действительности. В соответствии с концепцией А.Н. Леонтьева образ мира это металогическая установка, исследования когнитивных процессов индивида в контексте его субъективной картины мира, складывающейся у индивида на протяжении развития познавательной деятельности. Модель (картину) мира, по мнению Т.В. Цивьяна нужно рассматривать с точки зрения итога переработки информации о среде и человека, как сокращенное и упрощенное отображение указанной суммы представлений (Цивьян, 1990: 5). Тогда отображенная в сознании человека картина мира, по предположению В.Г. Колшанского, есть вторичное существование объективного мира (Колшанский, 1990: 15). Картина мира вследствие этого предстает как идеальное, концептуальное образование, имеющее диалектическую природу: необъективированное - как элемент сознания, жизнедеятельности, и объективированное - в виде различных следов сознания, жизнедеятельности, в частности - в виде знаковых образований, текстов (в том числе - как искусство, архитектура, социальные структуры, язык)

(Постовалова, 1987: 66). При этом картина мира, понимаемая как «известная интегральная система», может характеризоваться, как упорядоченность и объединенность значений и представлений, её формирующих (Кубрякова, 1986: 141).

Языковая картина мира не стоит в ряду со специальными картинами мира, она им предшествует и формирует их, потому что человек способен понимать мир и самого себя благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт, так и национальный, который в свою очередь и определяет специфические особенности языка на всех его уровнях. В силу специфики языка в сознании его носителей возникает определенная языковая картина мира, сквозь призму которой человек видит мир.

В языковом сознании народа отражается картина мира, которая представляет собой динамическую систему дискретных ментальных образований, в которых и фиксируются значимые фрагменты мира и аспекты бытия. Картина мира характеризуется национально-культурной спецификой, поскольку формируется под влиянием исторических событий, географических условий и этнопсихологических особенностей отдельных народов. Поэтому в гуманитарной парадигме язык определяется в качестве одного из ведущих признаков этноса. Но национально-культурная специфика устанавливается только на фоне общечеловеческого единства в мировосприятии: «через анализ фактов языка открывается доступ к глобальному инвариантному образу мира, в котором высвечиваются универсальные, узловые понятия единого общечеловеческого межкультурного пространства» (Зогранян, 2011: 3).

Язык должен выступать посредником между человеком и картиной мира, отображаемой им в языковых формах, но надо не забывать, что язык обладает полисемией [многозначностью], которая «является универсальным феноменом, обусловленным историческим развитием картины мира, вызывающим необходимость отображения в языковой картине» (Урманова, 2014: 141). Каждый носитель языка одновременно с этим является носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым

служат средством выражения основных положений культуры. Каждый язык по-своему членит мир и картину мира, а в соответствии с этим положениями языковая личность всегда организовывает содержание своего высказывания в соответствии с этой картиной и определяет тип отношения человека к миру, отображая особенности культурно-национальной ментальности его носителей. Следует особо сделать акцент на том, что языковая картина мира является несколько уже, чем национальная или индивидуальная модели мира, так как язык «фиксирует далеко не все, что есть в национальном видении мира, но способен описать все» (Тер-Минасова, 2004: 55).

Языковая картина мира задаёт нормы поведения человека в мире, влияет на его взаимоотношения с миром, и отражает определенный способ восприятия и концептуализации мира. По мнению А.А. Гвоздевой мир, отраженный с помощью вторичных ощущений, проявляющихся в метафорах, сравнениях, символах это основной фактор, определяющий общие и специфические черты каждой конкретной национальной языковой картины мира, а человек это носитель определенной национальной ментальности и участвует в совместной речевой деятельности с другими представителями национальной общности.

Одним из принципов лингвистической концепции является антропоцентризм, который показывает, что язык «создан по мерке человека, и этот масштаб запечатлен в самой организации языка; в соответствии с ним язык и должен изучаться» (Степанов, 2002: 15). Человек формируется и развивается в пространстве языка и культуры, значит, носитель языка является одновременно и носителем культуры, и это единство образуется в национальную языковую картину мира, отображающееся спецификой категоризации мира средствами данного языка, где язык определяется в качестве одного из ведущих признаков этноса.

Язык выступает как посредник между человеком и картиной мира в «языковом знаке закрепляются и реализуются результаты отражательной и мыслительной деятельности человека» (Фесенко, 2001: 130). Следовательно, под языковой

картиной мира имеется в виду «вся информация о внешнем и внутреннем мире, закрепленная средствами живых языков» (Брутян, 1973: 107). С другой стороны, язык не имеет непосредственного отношения к объективному миру а, значит, не может, «сопоставляться с миром в такой же плоскости, в какой сопоставляются мышление и мир, поэтому не имеет смысла отношение звук-мир, а отношение язык-мир уже включает в себя язык-мысль-мир, а вернее языковая мысль-мир» (Кольшанский, 2013: 23-24). Язык отражает действительность от реального мира к мышлению и от мышления к языку. Тогда мир будет представляться человеком и средой в их взаимодействии, а картина мира это отражение мира в сознании, представлении человека о мире, следовательно языковая картина мира это «информация о среде и человеке, переработанная и зафиксированная в языке» (Гончарова, 2012: 397).

Язык «есть система понимания, то есть, в конечном счёте, миропонимание; язык и есть само миропонимание» (Лосев, 1993: 822), а значит можно понимать как источник базового «знания о мире», то функция языка говорит о языковой картине мира, как скрытой в языке модели, которая может быть показана с помощью специфических лингвистических процедур, как «совокупность представлений индивида, реконструируемых в обыденные модели действительности посредством определенных элементов культуры» (Дерига, 2006: 161).

Наблюдаемое противоречие между бесконечностью мира и конечным числом дискретных единиц языка объясняет, почему языковая картина мира способна отобразить лишь часть «образа мира».

Можно отметить, что А.А. Потебня один из последователей В. Гумбольдта, писал о творческой роли языка, разумея под этим поэтическое творчество, то есть создатель слова, отдельный человек изобретает слова по законам поэтического вымысла. Учёный Ю.В. Рождественский говорил о данной позиции следующее, что если слово изобретённое автором принимается публикой, то оно входит в обиход. В работах поэтического творчества встречаются дефиниции «картина поэтического мира» или «поэтический мир», у А.К. Жолковского и Ю.К. Щеглова (1996: 19) представляется «мир

характерных мотивов и объектов одного автора».

И так, каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Анализ языковой картины мира в современном мире и условиях глобализации имеет огромное прикладное значение, а особенно когда стираются границы между странами и регионами.

Нужно не забывать о стремление человека как можно полнее выразить себя в алгоритмических устройствах (или компьютерах), преодолеть языковый барьер, разделявший два разных мира. Поэтому обучение компьютера естественному языку представляется одной из важнейших задач и чрезвычайно сложной, связанной с глубоким проникновением в законы мышления и языка.

Изучение проблем языка, речи, взаимодействия и взаимопроникновения приобретает особую актуальность в контексте диалога культур. Слово, проявляющее в конкретной речевой ситуации одно из своих современных значений, аккумулирует в себе весь опыт, а так же знания, полученные на протяжении развития человечества, следовательно, отражает определенный фрагмент языковой картины мира. Вследствие чего, изучение языковой картины мира даёт возможность правильно понять собеседника, что представляется немаловажным для решения задач перевода и общения.

ЛИТЕРАТУРА

Апресян Ю.Д. 1995. Избранные труды. М.: Школа «Языки русской культуры». Т. II: Интегральное описание языка и системная лексикография. 767 с.

Апресян Ю.Д. 1986. Дейксис в лексики и грамматике и наивная модель мира. - Семиотика и информатика. Вып. 28. М.: ПИК ВИНИТИ: 5-33.

Брутян Г.А. 1973. Язык и картина мира. - Философские науки. No 1: 107-111.

Гвоздева А.А. 2003. Языковая картина мира: лингвокультурологические и гендерные особенности. На материале художественных произведений русскоязычных и англоязычных авторов. Канд. дисс. филологических наук. Тамбов: 10.02.19. 151 с.

Гумбольдт В. фон 1984. Избранные труды по языкознанию. Пер. с нем. Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс. 398 с.

Даниленко В.П. 2003. Языковая картина мира в гипотезе Сепира-Уорфа - Вестник ИГЛУ. Современные лингвистические теории: проблемы слова, предложения, текста. Сер "Лингвистика 4", Вып.5. Иркутск: 38-

46.
Даниленко. В.П. 2009. Языковая картина мира в теории Л. Вайсгербера - Филология и человек. № 1: 7-18.
Дерига Е.С. 2006. Картина мира: проблема многообразия видов. - Сборник научных трудов. НГТУ. No 1(43): 159-164.
Жолковский А.К., Щеглов Ю.К. 1996. Работы по поэтике выразительности: Инварианты - Тема - Приемы - Текст. Москва. 344 с.
Зогранян Э. 2011. Концептуализация понятия «время» в языковой картине мира (на материале современного русского языка). Диссертация: на соискание академической науки степени доктора филологии (ph.D.). Тбилиси: Тбилиский государственный университет им. Иванэ Джавахишвили. 203 с.
Колшанский Г.В. 1990. Объективная картина мира в познании и языке. Шахнарович А.М. (отв. ред.). М.: Наука. 108 с.
Кронгауз М.А. 2005. Семантика. М.: Academia. 351 с.
Кубрякова Е.С. 1986. Номинативный аспект речевой деятельности. М.: Наука. 159 с.
Леонтьев А.А. 1993. Языковое сознание и образ мира. С. 16-21. - В кн. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Институт языкознания РАН. 174 с.
Лосев А.Ф. 1993. Бытие. Имя. Космос. М.: Мысль. 958 с.
Лотман Ю.М. 1996. Внутри мыслящих миров: Человек-текст-семиосфера-история. Ю.М. Лотман. Москва. 464 с.
Маслова В.А. 1997. Введение в лингвокультурологию. М.: Наследие. 207 с.
Постовалова В.И. 1987. Существует ли языковая картина мира? С. 65-72. - В Сб. Язык как коммуникативная деятельность человека. Сб. науч. трудов. Вып. 284. М.: Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. 169, [1] с.
Потебня А.А. 1862. Мысль и язык. Спб.: Журнал Министерства народного просвещения. Ч. 113-114. № 1-5. 191 с.
Потебня А.А. 1892. Мысль и язык. Изд-е 2-е. Харьков: Типография Адольфа Дарре. 228 с.
Почепцов О.Г. 1990. Языковая ментальность: способ представления мира. - Вопросы языкознания. No 6: 110-122.
Рождественский Ю.В. 2003. Философия языка. Культуроведение и дидактика. Избранные труды. Т. 1: Современные проблемы науки о языке. М.: Грантъ. 239, [1] с.
Тер-Минасова С.Г. 2004. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ. 352 с.
Утробина Т.Г. 1997. Языковые средства репрезентации концептуальной картины мира (на материале сатирических рассказов М.М. Зощенко 1920-х годов). С. 72-81. - В Сб. Текст: структура и функционирование. Вып. 2. Барнаул: Алтайский государственный университет.
Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку. Наука и языкознание. Лингвистика и логика //Новое в лингвистике. М., 1960. С.135-198.

Урманова Л.Э. 2014. Полисемия номинативных единиц как результат категоризации реальности языковой картине мира. С. 135-142. - В сб. В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологи. Сб. ст. по материалам XXXIII международной научно-практической конференции. (19 февраля 2014 г.). № 2(33). Часть I. Новосибирск: Изд. «СибАК». 150 с.

Фесенко И.М. 2001. Современная картина мира и ее отражение в английском языке. - Вісник Запорізького державного університету. No 4: 130-132.

Weisgerber L. 1925. Sprache als gesellschaftliche Erkenntnisform: eine Untersuchung über das Wesen der Sprache als Einleitung zu einer Theorie des Sprachwandels. Bonn: unveröffentlichte Habilitationsschrift. Weisgerber. 200 S.

Weisgerber L. 1932. Muttersprachliche Bildung. - In: Handbuch der Erziehungswissenschaften. München. Die deutschsprachige Jugendbildung in ihren Grundlagen München: Kösel. Teil IV. Bd. 2: 27-180.

Weisgerber L. 1954. Innere Sprachform als Stil sprachlicher Anverwandlung der Welt. - In: Studium generale. Jahrgang 7. Heft 10: 571-579.

Получена / Received: 22.08.2014
Принята / Accepted: 27.08.2014

Humanity space *International almanac* VOL. 3, No 3, 2014: 476-495

Синтез искусств: версия Р. Вагнера

Э.И. Иванова

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования» Российской Академии Образования
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп.1
Federal State Research Institution of the Russian Academy of Education
«Institute of Art Education»
Pogodinskaya str. 8, building 1, Moscow 119121 Russia

Ключевые слова: романтизм, синтез искусств, реформа оперы, народный эпос, мотив судьбы, категория героического, лейтмотивы, интерпретация вагнеровских образов, Байройтские фестивали.
Key words: romanticism, synthesis of the arts, the reform of opera, folk epic, the motif of fate, the category of the heroic, keynotes, an interpretation of Wagner's images, the Bayreuth Festivals.
Резюме: Р. Вагнер – один из выдающихся художников, творчество которого оказало большое влияние на развитие мировой культуры. Вагнер – поэт, драматург, создатель либретто своих опер, постановщик и дирижёр, был также одарённым публицистом, теоретиком музыкального театра. Вагнеру были близки: категория героического, которая сопрягалась у него с национальным эпосом, «ночная романтика», полная поэтического очарования, фантастических видений, смутных таинственных движений в природе, в душе человека. Тетралогия «Кольцо нибелунга» отражает размышления Вагнера о судьбах мира, его прошлом, настоящем и будущем, о предназначении человека, вине и ответственности, верности и предательстве, любви и стяжательстве, о роковой неизбежности смерти и героической борьбе против неё.
Abstract: Richard Wagner is one of the greatest artists, whose works had a great influence on the development of world culture. Wagner was a poet, playwright, creator of the libretto of his operas, director and conductor, he was also a gifted journalist, theorist of musical theater. Wagner was interested in the category of the heroic, which matches it with the national epic, "romantic night" full of poetic charm, fantastic visions, vague mysterious movements in nature and the human soul. Wagner’s tetralogy "Der Ring des Nibelungen" reflects his thinking on the fate of the world, its past, present and future, of the human destiny, blame and responsibility, loyalty and betrayal, love and money-grubbing, on the fatal inevitability of death and the heroic struggle against it.
[Ivanova E.I. Synthesis of the Arts: the version of Richard Wagner**]**

Синтез искусств – серьёзное достижение эпохи романтизма, изменившее и литературу, и живопись, и музыку, и театр. Блистательным примером осуществления художественного синтеза стала деятельность Рихарда Вагнера (1813-1883), который прославился не только в качестве автора выдающихся музыкальных творений, но и как замечательный дирижёр; он был поэтом-драматургом – создателем либретто своих опер, и одарённым публицистом, теоретиком музыкального театра, предтечей и прародителем многих ярких «измов» в искусстве XX века – от мистического символизма до атональной музыки и экспрессионизма.

Творчество Вагнера совпало с бурными политическими событиями и социальными движениями. В 1817 г., когда дрезденскому мальчику Рихарду Вагнеру было четыре года, патриотически настроенные немецкие студенты устроили факельное шествие-восхождение на гору Вартбург, нависшую над городком Айзенахом, родиной И.С.Баха. Там, в замке, под кровом святой Елизаветы Тюрингской (внучки Владимира Мономаха) некогда собирались миннезингеры и рыцари. Романтики Новалис и Э.Т.А. Гофман их потом воспевали («Состязание певцов в Вартбурге»). Студенты-корпоранты, клявшиеся на горе послужить возрождению былой славы родины, всколыхнули обывательское болото, униженное Наполеоном. «Германия превыше всего!» - возгласил в «Песне немцев» (1843), взывая к чувству патриотизма и национальной идентичности, доктор филологии, собиратель песенного фольклора, поэт-сказочник Август Хайнрих фон Фаллерслебен (1798-1874). Музыку к «Песне» сочинил Гайдн. Рихард Вагнер, повзрослев, отправился на поиски чаемой Валхаллы германского духа.

Сочинять музыку будущий реформатор оперы начал в 15 лет. Вначале были фортепианные сонаты, оркестровые увертюры, затем музыка к гётевскому «Фаусту», симфонии. Началась и дирижёрская деятельность. Вагнер работает в оперных театрах Магдебурга и Риги. Много пишет, чаще критические статьи. В 1833-1834 гг. сочиняет оперу «Феи» (по драматической сказке К. Гоцци «Женщина змея»), в 1836 г. – оперу «Запрет любви» по пьесе У. Шекспира «Мера за меру».

Опера «Риенци» (по роману Э. Бульвер-Литтона) воспевает народного трибуна, поднявшего в Риме восстание против патрициев, здесь много декоративных зрелищных элементов – балетных шествий, сражений, пожаров. С 1839 г. композитор живёт в Париже, пишет много публицистики, сочиняет оперу «Летучий голландец» («Моряк – Скиталец»). Для этой оперы Вагнер воспользовался мотивами баллады Г. Гейне и сказкой В. Гауфа. Поэтические образы и сюжет «Голландца» типичны для романтических «драм рока», когда в переплетении фантастических и реальных элементов обнажаются демонические страсти на фоне необычных происшествий. Неизменный мотив Вагнера – «сквозь бури жизни тоска о покое» сплетается с идеей искупления: лишь всепоглощающее чувство любви может преодолеть своекорыстный индивидуализм. Сента, дочь норвежского моряка, чтобы обрести счастье с роковым Скитальцем, бросается со скалы в море и тем самым освобождает его от «пытки бессмертием». Вагнер музыкальными средствами рисует грозно ревущий океан. На его фоне выделяется мрачно-величавая фигура Скитальца с его демонически-загадочным кораблём, бесцельно несущимся по волнам. Мятежной природе вторит буря, бушующая в душе Голландца. (К 200-летию композитора опера была поставлена на сцене Большого театра).

В основе следующей оперы «Танхойзер» («Тангейзер», 1845) – новелла Э.Т.А. Гофмана о состязании певцов в Вартбурге. Центральной сценой стало то знаменитое соревнование миннезингеров, где, к всеобщему возмущению, Танхойзер выступил с прославлением земных чувств и плотских наслаждений. Все отворачиваются от греховного рыцаря, римский папа проклинает его, страдающая от горя Елизавета умирает. Потрясённый ее гибелью, Танхойзер находит успокоение в смерти. Вновь, как и в «Летучем голландце», возникает тема искупления – жертвенного подвига во имя преодоления эгоизма и себялюбия. И в данном случае Вагнер много внимания уделяет зрелищности оперы, художественно представляя торжественные выходы рыцарей, чувственную негу Венериного грота, красочные сцены охоты и погребального шествия с гробом Елизаветы. (Сейчас оперу можно увидеть на

сцене московского музыкального театра Станиславского и Немировича-Данченко).

Над оперой «Лоэнгрин» (1875) композитор работал несколько лет. Здесь соединены несколько легенд, в которых шла речь о непобедимых в борьбе со злом рыцарях Грааля – поборниках справедливости и нравственного совершенства. Силы зла и коварства воплощены в образах Ортруды и Тельрамунда. Лоэнгрин в версии Вагнера – посланец Грааля. Он может творить добро, лишь оставшись неузнанным. Рыцарь вступается за оклеветанную Эльзу и становится ее мужем. Но подстрекаемая Ортрудой, Эльза требует, чтобы Лоэнгрин ей открылся. Тем самым нарушается запрет, и Лоэнгрин вынужден отказаться от всего, что ему было так дорого на земле.

Десять лет, с 1849 по 1859 г., Вагнер проживал в Швейцарии, в вынужденной эмиграции, как участник революционных событий в Дрездене. В это время он пишет работы по вопросам эстетики: «Искусство и революция», «Художественное произведение будущего», книгу по теории оперной драматургии «Опера и драма». Композитора очень привлекал героический эпос «Песнь о Нибелунгах» и сказания о Зигфриде, к которым неоднократно обращались романтики.

Вагнеру была близка категория героического, которая как нельзя лучше сопрягалась с национальным эпосом. «Между концепцией «Лоэнгрина» и концепцией «Зигфрида» легла для меня целая стихия страстей, бурных, но плодотворных», - определил для себя Вагнер «перевал в новую эпоху». И композитор принялся за сочинение начальной части тетралогии – оперы «Золото Рейна», за нею второй части – оперы «Валькирия». Далее произошёл перерыв, композитор занялся новым проектом – оперой «Тристан и Изольда». Его заинтересовал сюжет старинной легенды, существовавшей во множестве вариантов, различных по национальной и исторической окраске. Любовь побеждает смерть – таков смысл легенды, однако Вагнер придал ей своё толкование, сочинив оперу не о любви, а о муках любви и прославив не жизнь, а смерть, несущую успокоение от страданий. Многослойные сюжетные линии древнего сказания тут сведены к нескольким сценам, число участников драмы ограничено двумя основными

героями и четырьмя второстепенными. «Глубины внутренних душевных движений», - вот что, по словам Вагнера, выражено в его музыкальной поэме. Композитор стремился передать многообразие любовного чувства: томление, ожидание, боль, отчаяние, жажду смерти, просветление и надежду. Поэтому в опере мало действия, событийная сторона сведена к минимуму, чтобы дать простор выявлению психологических состояний. Даже если возникает важный, драматургически эффектный момент, а им является, например, поединок Мелота с Тристаном (во втором акте), то Вагнер характеризует его кратко и скупо, в то время как любовная сцена, предшествующая поединку, занимает едва ли не большую часть акта. Окружающая жизнь лишь отдалённым эхом доносится до сознания влюблённых: это и песня рулевого, возгласы матросов в первом акте, звуки охотничьих рогов – во втором, одинокая свирель – в третьем. Стремление проникнуть в суть народного предания, обнаружить в нём то, что не связано «со случайными», по выражению Вагнера, историческими наслоениями, показать «истинного человека» в духовном общении с природой - такой была задача художника.

Действие оперы происходит преимущественно в ночные часы. Для романтиков ночь – символ освобожденного чувства. Ночью пробуждаются стихийные силы, ночные часы полны поэтичного очарования, фантастических видений, смутных, таинственных движений в природе, в душе человека. Вот почему с таким вдохновением пел «Гимны к ночи» (1797-1798) поэт-романтик Новалис, а среди композиторов XIX в. никто так не воспел «ночную романтику», как Вагнер, прежде всего в «Тристане и Изольде». Лучшими отрывками по своему драматизму считаются: оркестровое вступление и финальная сцена смерти Изольды. Они образуют своего рода арку, обрамляющую всё произведение, и часто исполняются в виде двух симфонических пьес.

В письме к Ференцу Листу композитор писал: «Так как я за всю свою жизнь ни разу не вкусил полного счастья любви, то я хочу воздвигнуть памятник этой грезе, самой прекрасной из всех. Я хочу создать драму, в которой жажда любви получит полное удовлетворение. У меня в голове – план «Тристана и

Изольды» - произведение совсем простое, но в неё ключом бьёт сильнейшая жизнь. И в складках того черного знамени, которое развевается в развязке, я хочу завернуться и умереть». (Сегодня оперу можно услышать в постановке Валерия Гергиева в Мариинском театре Санкт-Петербурга).

В опере «Нюрнбергские майстерзингеры» (1868) Р. Вагнер уже обратился к своеобразным обычаям и нравам ремесленников XVI в., где мудрый майстерзингер и драматург – сапожник Ханс Сакс вносит живительную новизну в музыкальное творчество. Реализм в обрисовке народных типов и характеров, щедрость в выражении психологических оттенков переживаний, на редкость колоритное изображение драматических положений обеспечили успех новому сочинению мастера. Большое место здесь занимают хоровые сцены, в них композитор виртуозно использует народно-песенную традицию.

В начале 1864 г. жизненная судьба Вагнера круто изменилась: молодой баварский король Людвиг II предложил ему обосноваться в Мюнхене и предоставил широкие финансовые возможности для постановки опер. Для композитора наступили годы вдохновенного творчества, не обремененные заботами о хлебе насущном. В эти годы созданы ценные теоретические работы. Среди них: «О дирижировании», «Бетховен» и обширный автобиографический труд «Моя жизнь».

Плодотворной была и композиторская деятельность. Вагнер вернулся к давно задуманной тетралогии. Подобно тому как «Фауст» сопутствовал Гёте всю жизнь, работа над «Кольцом нибелунга» длилась несколько десятилетий. Тетралогия стала воплощением нового искусства, по выражению композитора, «искусства будущего». Он вложил в это грандиозное творение свои размышления о судьбах мира, его прошлом, настоящем и будущем, о предназначении человека, вине и ответственности, верности и предательстве, любви и стяжательстве, о роковой неизбежности смерти и героической борьбе против нее. И свою мечту о человеке, сильном и прекрасном, - «человеке будущего», «истинном человеке вообще».

Вагнер работал над тетралогией не только как композитор, но и как поэт, ученый, исследователь-филолог,

историк. Он проник в самую суть старинных народных сказаний, реконструировав мировоззренческие идеи мифа, и на их основе создал оригинальное либретто. Главным источником сюжета стали северные (скандинавские) и древнегерманские сказания: героические песни «Старшей Эдды», немецкая «Песнь о Нибелунгах», прозаическая исландская «Сага о Вёльсунгах». Как всегда, Вагнер обнаружил в древнем фольклоре жгучие современные проблемы и обогатил легендарные события многообразными впечатлениями из собственной жизни.

Выдвигая идею реформы оперы, композитор стремился сблизить ее с драмой. Впервые его намерения получили воплощение в «предвечерии» тетралогии – опере «Золото Рейна» (1854). В данном случае особо подчёркнута роль декламации, слова и непрерывность развития действия, не дробящегося на отдельные номера, а построенного на непосредственно перетекающих одна в другую сценах. В музыке пролога слышатся набегающие волны Рейна, ровное течение мелодии озаряется, как молнией, кратким мотивом, связанным с характеристикой чудесного клада, - это лейтмотив золота.

В глубине Рейна три весёлые, по-детски беззаботные русалки стерегут сокровища реки. Альберих, уродливый нибелунг, крадётся к ним вдоль скалы. Он тщетно пытается добиться любви русалок, а те затевают с ним жестокую игру. Лучи солнца, проникнув сквозь воды Рейна, озаряют ослепительным блеском скалу, хранящую клад. Блеск золота влечёт Альбериха. Он узнаёт, что, завладев золотом Рейна и выковав из него кольцо, можно обрести неограниченную власть. Однако это возможно лишь для того, кто добровольно отречётся от любви. Ослеплённый возможностью стать властелином мира, Алберих отвергает любовь, хватает золото и исчезает с ним в подземном царстве нибелунгов.

На неприступной горной вершине пробуждаются верховный бог Вотан и его супруга Фрика. Вотан смотрит на Валхаллу, чертог богов, возведённый по его велению. Он узнаёт, что похищено золото Рейна. Бесценный клад попал в руки Альбериха, который уже выковал кольцо, дающее власть над миром. Вотан, узнав о кольце, мечтает им завладеть. В мрачном

подземелье обитают нибелунги. Когда-то они были единым народом, добывающим драгоценности из недр земли лишь ради удовольствия. Теперь же Альберих принуждает их беспощадно опустошать земные недра, чтобы умножать свои богатства. При изображении подземного царства, где карлики куют оружие и доспехи, раскрывается необыкновенно живописный дар Вагнера. Тем временем боги готовятся к торжественному входу в свой новый чертог. Бог грома Доннер вызывает грозу и разгоняет клубы дыма. Бог света Фро возводит мост-радугу, ведущий к замку. Боги шествуют по радуге в Валхаллу. Красочный музыкальный финал не скрывает мрачных предчувствий хитроумного и неумолимого бога огня Логе и сетований дочерей Рейна, потерявших сокровища.

Во второй опере – «Валькирия» (1870) внешне живописные эпизоды отступают на второй план. Глубоко впечатляет начало оперы: под звуки грохочущей бури тяжело раненый Зигмунд врывается в жилище Зиглинды – его преследуют родственники ее мужа. Внезапно вспыхнувшая страсть между пришельцем и хозяйкой дома поэтично обрисована в широко напевной теме, выражающей чувство восторженной и вместе с тем печальной любви. Зиглинда не знает, что раненый и истощенный юноша – ее брат. В открытую дверь дома виден лес, преображённый приходом весны и любовью, охватившей сердца Зигмунда и Зиглинды.

Валькирии (их всего девять) собираются на скалистой вершине, чтобы принять в Валхаллу тела павших героев, доставляемых на крылатых конях. Брюнхидьда прибывает с Зиглиндой и просит о помощи, но валькирии отказываются выступать против воли отца – верховного бога Вотана. Брюнхильда прорицает, что Зиглинда родит «самого благородного героя в мире» и это будет Зигфрид. Отец в гневе изгоняет Брюнхильду из Валхаллы и лишает ее божественного статуса. Валькирия будет лежать спящей на скале до тех пор, пока мужчина, которому она предназначена, не найдёт и не разбудит её, (мотив Спящей красавицы). Восемь валькирий в ужасе разбегаются. Брюнхильда пытается оправдаться и рассказывает отцу, как была тронута самоотверженной любовью Зигмунда и Зиглинды. Гнев Вотана стихает. Он обещает

Брюнхильде, что её обязательно разбудит герой, и, поцеловав дочь в глаза, погружает её в глубокий сон. Затем окружает спящую валькирию кольцом волшебного огня, сквозь который может проникнуть лишь герой, не боящийся копья верховного бога. Стихийной мощью, неудержимой силой проникнута здесь музыка полёта валькирий. (Этот фрагмент оперы пользуется широкой известностью в виде симфонической пьесы и рингтона для мобильного телефона). А прощание Вотана с любимой дочерью Брюнхильдой завершается красочной сценой заклинания огня.

В «Валькирии», «первом дне» вагнеровского цикла традиционные дуэты приближены к диалогам драматического спектакля, арии превращаются в грандиозные монологи и рассказы декламационного склада. Как и остальные части «Кольца», «Валькирия» - опера эпическая, но в то же время она приближается к жанру лирической драмы: с небольшим числом действующих лиц, всем понятными жизненными ситуациями и глубоко волнующими чувствами. Здесь впервые на сцену выходят «реальные» люди, а боги и фантастические существа демонстрируют чисто человеческие взаимоотношения. Следуя национальной традиции, Вагнер большое значение придаёт оркестровке. В финальной сцене «Заклинание огня» звучит загадочный мотив судьбы и фраза бога Вотана, предрекающая появление Зигфрида.

В творчестве немецкого композитора Зигфрид – герой удивительный, уникальный. Его лучезарный образ высится над всеми трагически неразрешимыми коллизиями, душевными потрясениями, борьбой неистовых страстей. По мысли Вагнера, он – «вожделенный, чаемый нами человек будущего». Характер Зигфрида необычайно целен, ему неведомы колебания, рефлексия, философствование. От начала до конца Зигфрид проносит незамутнённым своё радостное восприятие жизни, чуждое страданий и конфликтов.

Третья опера «Зигфрид» (1876) посвящена юности героя, не ведающего страха и сомнений, полного жажды подвига, отважного и детски доверчивого. В нём, по словам Вагнера, запечатлена «олицетворённая свобода». Героическое звучание мелодий переплетается с живописно-изобразительным рядом,

что проявляется уже в первом акте, музыкальное развитие которого скреплено мотивом призывного рога Зигфрида и мотивом ковки меча. Действие второго акта протекает в дремучем бору. Романтика леса, полного таинственного шелеста, трепетных голосов и птичьего щебета, - образы, привычные для народной поэтики, а начиная с «Волшебного стрелка» Вебера, вошедшие и в романтическую оперу. Получили они замечательное воплощение и у Вагнера. Мелодия леса на протяжении акта звучит семь раз. Со времени постановки оперы картина «Шелест леса» часто исполняется как самостоятельная оркестровая пьеса.

Содержание заключительной части тетралогии – оперы «Гибель богов» (1876), в отличие от «Зигфрида», полно контрастов, неожиданной смены событий. Вотан здесь больше не присутствует, весь трагический ход действия обусловлен столкновением людских страстей. В прологе оперы ночью на скалистом берегу Рейна три вещие норны прядут нить судьбы мира. Близится крушение власти богов. Гибель Вотана предопределена цепью преступлений, над кольцом тяготеет страшное проклятие, несущее гибель всякому, кто захочет им обладать. Внезапно нить судеб рвётся – вещему знанию норн приходит конец. Из пещеры выходят Зигфрид и Брюнхильда. Отправляясь на новые подвиги, Зигфрид клянётся вечно любить супругу и в знак своей любви отдаёт ей кольцо нибелунга. Брюнхильда подводит Зигфриду своего коня Грани, и герой отправляется в путь, вдоль Рейна, навстречу своей трагической судьбе.

Мировая несправедливость искуплена смертью славнейшего из героев, и проклятое кольцо нибелунга вновь мирно покоится в глубинах Рейна. Сумрачная по колориту музыка пролога, характеризующая беседу трёх норн о предстоящей гибели, сменяется ясными красками рассвета, а вслед за любовной сценой Зигфрида и Брюнхильды возникает симфоническая картина странствий и подвигов героя. (Она часто исполняется в концертах под названием «Путешествие по Рейну»). Особенно впечатляет третий акт оперы, в контрастной смене сцен которого, наряду с новыми мотивами, даётся сжатое изложение всего лучшего из музыки предшествующих частей

тетралогии. Выразительно-опорными точками являются беседа Зигфрида с шаловливыми девами Рейна, последующий его рассказ о своём прошлом и, наконец, траурное шествие с телом погибшего Зигфрида. В этом обобщающем марше словно проходит музыкальная родословная героя: мотивы рода Вёльсунгов – родителей Зигфрида, их любви и страданий, мотив меча, который извлёк Зигмунд из ствола ясеня, мотив призывного рога Зигфрида, его любви к Брюнхильде и т.д. С момента убийства Зигфрида драматизм не ослабевает вплоть до финальной развязки. Звучит музыкальная «картина» тревожной, лунной ночи на берегу Рейна, которая представляет бредущую впотьмах Гутруну, предчувствующую несчастье. Рокочут дикие возгласы торжествующего Хагена над телом Зигфрида, разгорается ссора, заканчивающаяся убийством Гунтера, звучит предсмертный монолог Брюнхильды, полный безмерной любви и страдания; ужасает гибель Хагена в волнах Рейна; трещит Валхалла, объятая пламенем, - в передаче этих разнообразных ситуаций и чувств Вагнер достигает высокого трагизма.

В философском смысле тетралогию завершает вселенская катастрофа. Рушится и исчезает всё: и прекраснейший из героев Зигфрид, пришедший искупить грехи мира, и могущественные некогда боги, стремившиеся принести людям добро и красоту, но запятнавшие себя преступлениями, подавленные сознанием моральной вины, и мрачные представители подземного царства, оспаривающие у богов власть над миром. Не идея торжества справедливости, а чувство безнадежности и беспомощности перед лицом этих грандиозных событий становится господствующим мотивом в финале тетралогии. После смерти Зигфрида незачем жить: погибла последняя надежда на победу добра над злом, на возможность иной, лучшей жизни, и всё погрузилось в непроницаемый мрак. Однако не случайно, опубликовав в 1863 г. новый вариант предсмертного монолога Брюнхильды, композитор не дал ему музыкального воплощения. Выход был найден много лет спустя в симфонической коде, венчающей «Гибель богов. Если попытаться определить жанровое своеобразие всех частей тетралогии, то «Золото Рейна» - это сказочная опера, «Валькирия» - психологическая драма, «Зигфрид» - героическая эпопея и «Гибель богов» -

трагедия. В совокупности они демонстрируют апологитический подход к мифу, своего рода ремифологизацию. Р. Вагнер, как и представители так называемой «философии жизни» (Ф. Ницше, А. Бергсон), высоко ценил художественную, философскую и психологическую ценность мифа и сказки. Ф. Ницше в знаменитой книге «Рождение трагедии из духа музыки» (1872), посвящённой Вагнеру, (правда, потом пути их разошлись), открыл за аполлонической мифологией и олимпийской гармонией греческого искусства другую мифологию – мифологию, более древнюю, более дикую и иррациональную – мифологию Диониса и старых титанов (Ницше многократно заявлял о себе как о певце Диониса). И подчёркивал роль древних ритуалов для мифа и искусства, интерпретируя миф как вечное возвращение и как средство обновления культуры и самого человека.

Вагнер мыслил тетралогию как единое целое и возражал против постановок отдельных ее частей. Ему не хотелось доверять дело всей жизни рядовому театру, где «Кольцо нибелунга» ставилось бы в очередь с самыми обычными операми – ко многим из них композитор относился отрицательно. Он мечтал о собственном театре, и местоположение, и устройство которого должны были коренным образом отличаться от существовавшей в его время модели. Театр должен находиться вдали от больших городов – так легче преодолевать привычную рутину, заражающую певцов и публику. Спектакли пойдут летом, чтобы никакие житейские заботы не отвлекали слушателей от посещения храма музыки: только так они смогут сохранить свежесть и непосредственность восприятия. И в самом театре всё должно быть подчинено той же цели. Никаких архитектурных украшений, пышного занавеса, позолоченных лож; каждое кресло отделено от соседнего, ряды поднимаются амфитеатром. Всё внимание отдано сцене: в зале – темнота (в 19 веке опера, как и концерт, шла при свете), оркестр невидим, смену декораций, словно туман, скрывают клубы пара. «После того, как я добился того, чтобы оркестр стал невидимым, я открою и невидимый театр», – говорил Вагнер.

В течение длительного времени Вагнер искал

подходящий город, а, остановившись на Байройте в Баварии, долго не мог найти средств на строительство. Заложив первый камень Театра для торжественных представлений на Зелёном холме в день собственного 59-летия, 22 мая 1872 г., он приложил колоссальные усилия для осуществления своей мечты. По всей Германии основывались Вагнеровские общества, устраивались благотворительные концерты, в которых композитор принимал участие в качестве дирижера, после чего обращался к публике с призывом поддержать идею Байройта. Наконец кредит, предоставленный покровителем Вагнера, королём Людвигом Баварским, позволил завершить строительство театра одновременно с окончанием партитуры тетралогии. Летом 1875 г. в Байройте состоялись репетиции под непосредственным руководством Вагнера, который прошел партии с певцами, съехавшимися со всей Германии, и принял участие в достаточно сложном сценическом воплощении спектакля. Декорации выполнил Павел Васильевич Жуковский, сын знаменитого русского поэта. Премьера «Кольца нибелунга» 13-17 августа 1876 г. вылилась в событие мирового масштаба. С тех пор здесь почти ежегодно даются Вагнеровские фестивали. А описание премьеры содержится в цикле статей Чайковского, прибывшего в Байройт в качестве корреспондента московской газеты. Не сделавшись поклонником Вагнера, Чайковский, однако, преклонялся перед его творческим подвигом: «Как бы ни относиться к титаническому труду Вагнера, но никто не может отрицать великости выполненной им задачи и силы духа, подвигнувшей его довести свой труд до конца и привести в исполнение один из громаднейших планов, когда-либо зарождавшихся в голове человека».

В последней опере «Парцифаль» (поставлена в Байройте в 1882 г.) композитор обратился к образам легенды о Лоэнгрине, но трактовал их в мистическом плане, перенеся действие в священный храм Грааля и противопоставив ему мир порочных страстей в замке Клингсора. Герой оперы – простодушный юноша, не подверженный человеческим страстям, в том числе чарам обольстительной Кундри, становится главой рыцарей Грааля. Сюжет взят из стихотворного романа Вольфрама фон Эшенбаха, (ок. 1170-

1220), однако число персонажей значительно сокращено. Герои оперы сложнее своих средневековых прототипов. Кундри из простой вестницы Грааля в романе превращается в опере в чародейку и стремится творить добро, даже идя на немалые жертвы, чтобы помочь братству Грааля. И в то же время из-за магической власти над ней Клингсора она выступает как носитель зла и приводит к падению главы Братства. Изменен и король Амфортас. Вагнер соотносит свой персонаж с христианской традицией: рана Амфортаса нанесена ему в бок копьём, которое пронзило бок распятого Христа. (По апокрифическому библейскому преданию, чтобы не оставалось сомнений в смерти Иисуса Христа, его тело пронзил копьём римский солдат по имени Кай Кассий, прозванный с тех пор Лонгином. Кровь, стекавшая из этой раны, была собрана в чашу Грааля. Считается, что копьё хранится в венском дворце Хофбург). В опере Амфортас, в отличие от своего средневекового прототипа страдает не только физически, но и духовно. Хранитель святого Грааля предал Братство из-за слабости и должен безропотно нести наказание за потерю святыни. Вина Амфортаса еще более усугубляется упадком Братства и смертью его отца Титуреля в третьем акте. Здесь вновь просматриваются параллели с Новым Заветом: в то время как Сын Божий приносит себя в жертву во имя человечества, Амфортас приносит в жертву отца и Братство, лишь бы не переносить боль, какую причиняет ему раскрытие Грааля. Парцифаль – воплощённая невинность, не ведает о своём предназначении. И именно в его руках оказывается копьё Лонгина. Ему дано предотвратить надвигающуюся катастрофу. И он первым делом обращает в христианство Кундри, затем касается копьём гноящейся раны старика Амфортаса, тем самым прекращает его мучения. Парцифаль возвращает святое копьё Братству Грааля, чем исцеляет Амфортаса. Любовь к одному человеку, следовательно, заменяется возвышенной и всеобъемлющей любовью к человечеству.

Музыка в опере «Парцифаль» доминирует над словесным рядом. Интересно, что эта опера – одно из самых протяженных творений композитора, а ее либретто – наиболее краткое. Отчасти это, возможно, объясняется тем, что она представляет

собой воплощение христианского ритуала. В сцене трапезы-причастия рыцарей Братства или в сцене крещения Кундри важным является жест, музыка подчёркивает действие и передаёт реакцию героев на происходящее. По замыслу композитора, музыка призвана открывать истины, которые могут быть очевидны или не очевидны героям на сцене. Роль Парцифаля как «святого простака», способного принести избавление, благодаря музыке ясна зрителям до того, как это становится известно персонажам оперы, до того как сам Парцифаль ее осознаёт. Достигается подобный эффект посредством прославленного вагнеровского лейтмотива. Этот музыкальный лейтмотив предваряет, в частности, и известие о том, что Парцифаль застрелил лебедя, и появление самого героя на сцене. Никто из обитателей замка не узнаёт в Парцифале долгожданного избавителя, его прогоняют как простака, тем не менее, оркестр посредством лейтмотива настаивает на истинной сущности героя.

В России необыкновенный интерес к творчеству Вагнера проявился во второй половине XIX в.: исполнялись многие произведения композитора, на русский язык переводились его трактаты, дневники и письма, а о сочинениях появлялись статьи и первые исследовательские работы. Знакомство с музыкой началось в 50-е гг. XIX в., когда в программах симфонических концертов Петербурга, Москвы, Павловска стали исполняться фрагменты из музыкальных драм. Позже по инициативе А. Серова немецкого реформатора оперы пригласили в Россию. В 1863 г. как композитор и дирижёр он дал в Петербурге и Москве несколько концертов, которые включали симфонии Бетховена и собственные сочинения. Выступления прошли с шумным успехом, единодушно был признан дирижёрский талант Вагнера.

Первые постановки его опер в России появились в конце 60 - х гг. На сцене Мариинского театра в 1868 г. был поставлен «Лоэнгрин», затем последовал «Танхойзер» (1874) и «Риенци» (1879). С тетралогией «Кольцо нибелунга» Москва и Петербург впервые познакомились в 1889 году в период гастролей немецкой труппы, организованной с согласия Вагнера. Немногие тогда смогли оценить сочинения немецкого

композитора по достоинству: сложность музыкального языка, отсутствие традиционных вокальных номеров, главенствующая роль оркестра, чуждые русскому зрителю сюжеты – всё это вызвало скорее неприятие. Следующее представление вагнеровских опер на русской сцене вновь связано с гастролями немецкой оперной труппы. В спектаклях, правда, участвовали и русские артисты, а также оркестр и хор Мариинского театра. Исполнялись: «Валькирия», «Зигфрид», «Тристан и Изольда», «Нюрнбергские майстерзингеры». Музыкальная общественность разделилась на сторонников и противников творчества Вагнера. Победа осталась за первыми, и навсегда.

В Мариинском театре было решено поставить тетралогию целиком и начать с «Валикирии». Премьера «Валькирии» состоялась 24 ноября 1900 г. Через два года последовал «Зигфрид», а год спустя петербуржцам показали последнюю часть тетралогии – «Гибель богов». Заключительной в цикле стала постановка «Золота Рейна», премьера которой прошла 27 декабря 1905 г. По словам одного из рецензентов спектакля, декорации представляли «роскошную копию с установившейся формулы постановки в Германии». Наиболее требовательные зрители пришли к выводу, что «ставить Вагнера в наивном оформлении прошлого теперь уже немыслимо. Театр должен найти путь к сценическому воплощению вагнеровского симфонизма, либо совсем отказаться от Вагнера». Начались поиски декоративного решения. По специально созданным эскизам А. Бенуа декорации исполнили Коровин и Клодт. А «Золото Рейна» предстало в декорациях выдающегося русского художника Александра Головина.

С 1907 по 1914 год все части тетралогии исполнялись последовательно, в виде законченного цикла. Примерно в это же время (1911- 1913) осуществил постановку «Золота Рейна» и «Гибели богов» московский Большой театр. «Валькирия» и «Гибель богов» там были поставлены ранее. Полностью «Кольцо нибелунга» больше не исполняли. В 1933 г. на сцене Мариинского театра появилось лишь «Золото Рейна» в новой версии. Начиная с 40-х годов XX в., в России надолго прервалась сценическая жизнь опер Вагнера, объявленного большевистскими идеологами «певцом нацизма».

И только в конце 90-х гг. XX века Валерий Гергиев возродил традицию постановок вагнеровских опер, в том числе знаменитой тетралогии, в России, которую в своё время развивал Мариинский театр и которая была незаслуженно прервана в советский период.

А традиции ежегодных Вагнеровских фестивалей в Байройте живы и поныне. Из интересных премьер можно назвать постановку «Тристана и Изольды» швейцарского режиссера Х. Марталера (2005) со звездой Ниной Штемме из Швеции (на CD с записью оперы партию Тристана исполнил знаменитый испанский тенор Пласидо Доминго). Новую трактовку «Кольца нибелунга» осуществил, впервые представ режиссёром, известный немецкий драматург Танкред Дорст, выпустивший к премьере (2006) книгу «Следы богов. Записки к инсценировке «Кольца нибелунга». «Боги возвращаются» – таково резюме театральной критики.

Юбилейный, 2013 год на родине композитора не обошёлся без скандалов. Сразу после первого показа в Опере на Рейне (Дюссельдорф) премьеры оперы «Танхойзер» её запретили. Для воплощения романтической истории миннезингера, который разрывался между богами и людьми, пригласили режиссёра Бурхарда Косьмински, работавшего ранее в качестве постановщика драматических спектаклей в берлинском театре Шаубюне. Публику ошеломила первая же картина: Танхойзер пробуждается на коленях богини любви Венеры, в глубине сцены в пяти кубах из прозрачного пластика стоят голые люди; в каждом по пять-шесть человек, общим числом до тридцати. Танхойзер будто в бреду медленно передвигается вдоль витрины, как бы всматриваясь в лица узников. Голые, худые люди разного возраста не оставляют сомнений – перед зрителями концлагерь. Для вящей убедительности в кубы пускают пар (то есть газ), и жертвы медленно начинают корчиться, падают, заваливаясь друг на друга. Напряжение нарастает: у Танхойзера на рукаве белой рубашки оказывается повязка со свастикой, а уже в третьей сцене два офицера предлагают ему расстрелять семью из трёх человек с чемоданами – старика, молодую женщину и девочку-подростка, обречённо ожидавших разрешения своей участи.

Офицер приказывает им раздеться догола и, поставив старика на колени, начинает брить ему волосы, потом женщине. Сцена бритья идёт без музыкального сопровождения. Затем вступает оркестр с прекрасной чистой мелодией. Тем временем Танхойзер расстрелял семью, погибшие валяются в театральной крови, которая стекает по белоснежному полотну, устлавшему почти всю сцену.

Возможно, режиссёр даже упивался раскрашиванием страшной картинки, не имевшей никакого отношения к истории средневекового певца.

В предпоследней сцене, соперник Танхойзера Вольфрам, по первоисточнику романтический морализатор, надругался над одетой монашкой Елизаветой, которая предпочла духовно-чуткому поэту греховного, плотского миннезингера. Второй показ оперы отменили, в газетах написали, что режиссёру предлагали откорректировать концепцию спектакля, но он категорически отказался, упрекая дирекцию театра в попытках ввести цензуру и регламентировать творческие искания. Ссылался «новатор» также на музыку Вагнера, будто бы продиктовавшую ему подобное решение. Кстати, зал во время премьеры аплодировал прекрасному хору, певцам, среди них нашей меццо-сопрано Елене Жидковой и больше всех – дирижёру и музыкальному руководителю постановки Акселю Кобергу.

Да, личность Вагнера трактовалась при жизни как «абсолютная вершина искусства» (Шарль Бодлер), или «шут гороховый» (Лев Толстой) и после смерти вызывала двойственное отношение. Обвинения недоброжелателей касались как творчества реформатора, так и его личной жизни. Готфрид Вагнер выпустил к юбилею прадеда книгу с броским названием «Рихард Вагнер – минное поле», в которой раскритиковал юбилейные мероприятия: «Вместо того чтобы принять реальность, мы прячемся за музыкой, отрицая наличие идеологического контекста». Ему противостоит правнучка композитора Нике Вагнер, призывающая «отделить творчество от характера его создателя, которому уже минуло 200 лет».

Спустя годы и годы важно отметить главное: идеалом Вагнера было универсальное музыкально-драматическое

действо – синтез поэзии и соответствующего ей музыкального воплощения на сцене и в оркестре. Он смело реформировал жанр оперы, доводя каждый из элементов ее составляющих до неповторимой степени выразительности. Если говорить об оркестровой музыке, то такие вершинные мелодии, как антракт к III акту и вступление к «Лоэнгрину», смерть Изольды в «Тристане», чудо Святой Пятницы в «Парцифале», Полёт валькирий и Заклинание огня в «Валькирии», ковка меча и шелест леса в «Зигфриде», путешествие Зигфрида по Рейну и траурный марш из «Гибели богов», так и увертюры к другим операм вошли в сокровищницу мировой симфонической музыки. Особым достижением маэстро в реформе оперного жанра музыковеды считают симфонизацию всего действа, когда не только поэтический текст или вокальная строчка солистов (либо хора), но и звучание оркестра могут существовать отдельно, каждое из них – самодостаточное явление искусства. Сочиненное Вагнером либретто читается как увлекательная история, бесконечно развивающаяся вокальная линия звучит словно пение фантастической птицы, а игра оркестра воспринимается как звучание самостоятельного симфонического произведения. Но именно в комплексе воздействия всех трёх элементов кроется притягательность опер Вагнера, ибо здесь органически слилось поэтическое слово, очарование человеческого голоса и звуков оркестра.

В России радио «Орфей» постарался представить Байройтский фестиваль 2013 года, и это был беспрецедентный интерактивный проект тем более примечательный, что за пульт впервые в истории встал российский маэстро – 41-летний уроженец Омска Кирилл Петренко. Именно ему было доверено дирижировать одним из самых дерзновенных и масштабных проектов в истории мировой музыки – оперной тетралогией «Кольцо нибелунга». Слушатели «Орфея» имели возможность обсудить услышанные оперы друг с другом и с ведущими трансляций в режиме онлайн на форуме.

ЛИТЕРАТУРА

Берковский Н.Я. 2001. Романтизм в Германии. СПб. 511 с.
Иванова Э.И. 2005. Беседы о немецком романтизме. М. 382 с.
Иванова Э.И. 2010. Мир Средневековья: сюжеты и герои. М. 223 с.
Немецкие легенды и саги. Перевод и пересказ Э.Ивановой. 2001. 479 с.
Панорама Средневековья. 2002. М. 335 с.
Песнь о Нибелунгах. Лит. Памятники. 1972. Л. 342 с.
Средневековый роман и повесть БВЛ. 1974. М. 638 с.
Эстетика немецких романтиков. 1987. М. 734 с.
Brunner H. 2003. Geschichte der deutschen Literatur des Mittelalters im Überblick. Stuttgart: Philipp Reclam. 389 S.
Die deusche Literatur in Text und Darstellung Mittelalter I. 2002. Stuttgart: Philipp. 350 S.
Die deusche Literatur in Text und Darstellung Mittelalter II. 2001. Stuttgart: Philipp. 332 S.
Märchen der Romantik. 1996. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. 391 S.
Safranski R. 2007. Romantik: Eine deutsche Äffere. München: Carl Hanser. 415 S.
Schulze U. 1997. Das Nibelungenlied. Stuttgart: Philipp. 335 S.

Получена / Received: 27.06.2014
Принята / Accepted: 03.07.2014

"Album Leaves" (excerpts)

M.I. Ognyaner

D-81541, Германия, Мюнхен, ул. Энтенбах 14
Entenbach Straße 14, München D-81541 Germani; e-mail: ognianer@hotmail.com

Key words: music, psychology, dreams, shizorealizm, experimental prose.
Ключевые слова: музыка, психология, сны, шизореализм, экспериментальная проза.
Abstract: Imagine a ménage à trois of a sort - a Boy, a Girl and the Music... The Music is the most jealous partner, refusing to be simply a timid accompaniment - it is much more the director of this theater. One can never know whether it shall come to a final fight between the two great Loves, nor which of those shall win if it does come to that. This is an insider's look at the (in)famous "agonies and ecstasies of art" - based on experience, love and music.
Резюме: Представьте себе любовный треугольник - Мальчик, Девочка и Музыка. Музыка, эта самая ревнивая возлюбленная, отказывается играть роль послушного аккомпанемента - скорее, она является режиссёром этого театра. В любой момент между человеческой любовью и художественной страстью может вспыхнуть бой - и невозможно предугадать, кто же выиграет... Взгляд изнутри на давно ставшие стереотипом "муки и радости творчества", основанный на собственном опыте, любви и музыке.
[**Огнянер М.И.** «Листки из альбома» (отрывки)]

Sergei PROKOFIEV
Sarcasm No. 2, Op. 17

Once upon a time there was a Tiny One. He lived with Tzuna and was bewitched. An evil sorceress laid a curse on him: he could neither appease his hunger nor quench his thirst ere he made up a tale of food and drink; he'd have no breath ere he made up a tale of air; he'd know no rest ere he made up a tale of closed eyes and pillows – and so it went each and every day. His was a complicated life, as you'll surely have guessed; his head was so swollen with tales that he would have choked a long time ago, were it not for Tzuna who made it her daily chore to write down the overflowing words with coloured pencils on a large sheet of paper.

One fine day they were sitting by the fireplace – Tzuna drawing words with a red pencil, Tiny One finishing a tale about a book which he's longed to start reading for the last three days –

when suddenly someone knocked at their door. But of course! it's the fairy godfather, a fairytale wouldn't be caught dead without one of those. You know the type: must be kind; will send his darling godchildren to seek their fortune; fortune is situated at some suitably remote location; getting there and back is to be done in an impossibly short time since magic won't survive past midnight, nor fortune past midday… oh my, we do digress so.

The godfather settled in the easy chair and enjoyed a long smoke while Tiny One and Tzuna fussed around him, offering tea, coffee, dinner and dessert. Finally he put his pipe aside, firmly declined all offers and from the depth of his coat procured a tabloid, on the first page of which an obituary was ticked off with a purple marker. Tiny One quickly made up a story about how this obituary was his own, sighed with relief and read out loud:

"An earthquake of a local magnitude occurred yesterday in the village of Joyeuse-Island, county of Florence, damaging a bookcase at Rio-Negro-Straße 7, app. B-3, first floor. The deceased books were laid to rest at the Libronecropolis in full accordance with the ritual of the Pan African Epiphanic Zen-Sunni Synagogue of the Seventh-day Anabaptists. Those wishing to pay the last honours to the dearly departed should consider a wire transfer: our account number is 3720974, Safra-Bank, Helsinki."

Having read this, Tiny One stared at his godfather in surprise and opened his mouth as widely as he could to ask a multitude of questions at once – but the fairy bastard has evaporated, leaving behind his pipe and a phfft on the chair. Tzuna bent her shoulders, shrugged her brows and started preparing Tiny One for the journey. Such was their custom: know you not what to do, pull on your boots, put on the fur coat, wind the scarf round your throat – and go to blazes.

Upon arriving at the Florence train station, the first thing Tiny One did was to rip the scarf off his neck – 'twas an exceptionally hot summer. He used the fur coat to cover a deputy commissioner of the animal welfare society sleeping on the platform bench, the boots he hurled at the head of a drunken porter roaming nearby – the sneaky thief obviously intended to steal the gift from the wretched welfarer. And so, naked and barefooted, Tiny One plodded towards Joyeuse-Island to see for himself the damaged bookcase and to lay a blessed

fig's end on the books' grave.

Tiny One hoped to find the Libronecropolis empty, but some antiquated chap was hanging around the grave. "Welcome," he mumbled delightedly at the newcomer. "Let us begin the breakage of your curse. Go on, tell me all your tales and don't skip a word. Finish before midnight and the curse will loose its strength." Tiny One was taken aback at first, but the old geezer tapped his watch, snapped his fingers – and Tiny One's tongue started whirling like a windmill!

The very instant Tiny One finished his tales it struck midnight. "Attaboy! you made short work of it. Now take this sack of coins and run home this minute, I bet Tzuna has grown ill with waiting."

…and they lived happily ever after. Coins were aplenty – one for each tale. They bought a huge house, a red car with a honk and a chauffer to boot. Locals respected Tiny One. When passing his home, they took their hats off and told each other: "Now then, he's a good sort. Reputable lad, this one is." Of course, Tiny One did miss his tales something awful, and Tzuna pined over the loss of the coloured pencils and sometimes quietly cried in the corner, remembering how much fun she had had drawing motley letters on white paper – but that's all pish posh. If you have coins aplenty, and locals see you as a "good sort" and "reputable", then you'll manage just fine even if you did loose your curse…

György LIGETI
Etude No. 14 "Coloana infinita"

… the first words of this story are written after the story to warn do not read this story it's about how bad a story can become lifeless like dolls on a string moves obediently am looking at her and see a world in a grain of sand hold infinity in the palm of hand is too much no use just one good one is enough and to get with the program one would need a programmer to be do write listen thoroughly and see that one stays focused no excess words to be in the zone we call it concentrating they don't like concentrates freshly squeezed is better:

… why play with dolls must be a barbie doll human because cactus is human too only unshaven and misunderstood by women

over four-and-twenty blackbirds and starlings are almost the same old same old fucked up colibri no cursing cheap shot of language aftertaste floods my mouth:

… why the stream of consciousness waterfall of thoughts niagara is pretty i want it not very much though don't want anything see i am unfocussed already wrote it was interesting when:

… why read write the word why no need i do word variations on my own theme but my own is very small and i suffer but don't show why:

… very loud piano:

… i told you not to read this:

… why:

… thought pot distraught shot through the name of a writer I love to read fairytales but none will shoot through my brains pierced with a pointed skull splinter scratches my hand i am unsartred underchandlered decortázared vonnegutless everybody has left me and i think i think i think:

Franz LISZT
"Valse Oubilée" No. 1 in F-sharp Major, S.215

Her breath is woven into my skin like a fine thread, binding my chest with viscous signs of an ancient script. Barely touching my lips, her breath rolls on the tongue like the light-golden juice of a freshly plucked mango, scorches the larynx, paints my cheeks with sugary traces. Her breath tickles the roots of my hair.

Her fingers are gingerly teasing my body as they glide down. Her fingers radiate magical power, but she will not use it – making my head spin is so much more interesting! All the nights of the world are in her fingers.

Her hand grasps something solid and stiff. Nail gently skims the bulging vein, little finger slowly moves upward to the firm springy berry above. Now we are playing for high stakes. I dip my hand into Tzuna's hair, hazelnut locks stream around my palm. She looks at me and I at her, I try to lick off, suck out all the sweetness of her lips but that is impossible – the more she gives the sweeter she grows. I surrender and lean back on the pillows.

Tzuna flares her nostrils as she inhales the aura of our minds.

Her lips pensively grasp the rigid sceptre, the symbol of her power, her tongue grazing upwards as if to remove an invisible peel from ripe fruit. Each touch sends me flying higher. As I hit the clouds of cerise, lilac, amethyst light, I grab Tzuna by her hair and make her let go of the prey – it is my turn now.

My hand softly squeezes the grainy triangle. A mellow chime from the depth of her body echoes my attack. I foray into the velvety abode, my lips merge with tangy-sweet petals while my tongue finds the precious pearl and starts teasing it, leaving only to return again and again…

…behold, thou art fair, my love; behold, thou art fair! Thy bosom is firmer than words, softer than glances; shoulders are whiter than a dream; thy hair is as a milky way; thy legs slender as a beam of light; thy waist guards the mystery of my offspring –

Tzuna grips me in a whirlpool of tight spasm just as it dawns upon me – she is my wife! I love – my wife! I whisper into her ear: "You're my wife!" Woven into a braid, we plummet from insane heights and fall into an easy, deep, blissful slumber. Our sleep is an embrace, our legs entwined under the blanket. It is I – with my wife.

Alexander SCRIABIN
ETUDE IN C-SHARP MINOR, OP. 42 NO. 5

Why am I here?

I feel uneasy in the dusky gloom of the large gallery. Empty gallery covered with tapestries. Narrow gallery crammed with antique furniture. Five candles are guttering in a candelabra; evil shadows scurry along wooden panels and rustle in corners, looking sideways at me from under their abominably long eyelashes. It's a plot. Why am I here?

I'm supposed to save someone. Someone takes my hand. No – *I* take *her* hand. Little girl with a pale face, almond eyes and short hazelnut hair. She is freezing, her icy hand is chilling my fingers. We walk through the gallery. The shadows glide after us, throwing their thin legs out in a ridiculous fashion. We pull the heavy doors ajar and enter the library.

The library is filled with the smell of stale cigar smoke. Golden engravings on the dusty books' spines reflect the light of my

candle. The shadows are hiding from us, sprawling out on the oak floor, but we can still hear their malicious hissing. The girl grips my hand tightly. We go through the library into the grand salon.

It is warmer in here. The fire is lit. Logs sputter and shoot sparkles. The shadows scamper right and left, gesticulate spiritedly and slide down the walls from the ceiling to the floor. The girl wouldn't mind staying here for a while, she looks with yearning at the cozy armchair, but I press on.

The dining room is as quiet as a chapel – only mice scratch at the sideboard. The kitchen is cold and smells of burnt bones. The clock in the study ticks so loudly that the shadows inadvertently slow their pace, their shapes twitching with every click of the noisy time.

Finally we get to the stairs. Grey stairs. Stone stairs. Steep and worn stairs. They go down and out of sight. I hold the girl's hand in mine tightly as I start down the stairs. It is slippery, my heart is sinking with each step. The girl walks smoothly and evenly, though, as if her feet don't quite touch the floor. Her hair isn't hazelnut anymore, it has turned fair. Her hand has grown warm. Now she is the one leading me. Why am I here?

The shadows are out of our sight. They're breathing down my neck. I wheel around sharply in the hope of catching them unawares, but they dash under the handrails. I turn back to walk on and see that there are no more stairs. We are in a brightly lit atrium dripping with gold chandeliers, marble columns and ornate alabaster stained-glass windows.

The girl lets go of my hand, her eyes cast down, her hair white. I must save her. From whom?

The gold chandelier at the atrium's end. The chandelier bristling with crystal pendants. The chandelier burning with the power of a thousand candles. The chandelier grows black. It's the Dark Man! like a drop of poisoned ink he slowly spreads…

Listen. Someone else will save you. Please. I can't. I don't know how. The Dark Man spreads around the atrium, filling every bit of space with his body. His dark finger points to the girl. He says:

– This soul is mine!

I won't be saving you. I can't. I'm scared.

Wake me up.

Frédéric CHOPIN
Mazurka in F-sharp Minor, op. 6 No. 1

… in the morning they'll don their Sunday best spacesuits to fly to the Moon for a crater walk and a picnic. As expected, Moon will prove to be just as we see it from Earth – round, yellow, shining with an opaque glow as if lit by a thousand searchlights. Tiny One will revel in weightlessness right away; Tzuna will be wary at first, but shall soon get used to it.

The crater will prove to be tricky: smooth as a baby's bottom in appearance but actually pitted with minuscule cavities. Tiny One will be tripping and admonishing outer space with an expletive; Tzuna will be whimpering softly and pressing a handkerchief to her grazed knees.

Upon reaching the crater's floor Tzuna will stop in her tracks, frown and breathe through the nose, soothing her stinging lungs. Tiny One will simply collapse and express his sense of accomplishment in a loud "Phew" before commencing a search for rocks flat enough to sit on.

Tzuna will already have taken the food out of her knapsack – fresh rolls, camembert and tomatoes – when Tiny One will suddenly grab a bottle of cider, pull the cork out with his teeth and pour the joyful fizzy liquid onto a rock. Tzuna will inquire whether there's a method in his madness and he'll answer by telling her to rub the rock's surface. Soon they will clearly see the word "*Written*" carved in elegant italics. Tiny One's ever-fevered imagination will blaze up in anticipation of a huge discovery and he'll rush to explore…

There will be only half a bottle of cider left in the end – to make up for it ten flat rocks will be spread out in front of them, scrubbed to shine like the moon. Tzuna will be the first to put the words in the correct order, reading aloud: "Words – Of – The – Prophets – Are – Written – On – The – Subway – Walls." Irate, Tiny One will spit on the "Prophets", kick the "Words" and skip around the crater like some sort of lunar grasshopper, all the while addressing space-roaming idiots who flew eleventy million miles to hoist a flag and carve a song line on the rocks with jolly and unkind words. Tzuna will look at him and giggle – once, twice, thrice; Tiny One will do his best to get cross with her, but a smile would pierce

his face like a comet – and they'll burst out laughing, holding their hungry sides and not bothering to wipe large clear tears.

Having laughed to their hearts' content, they will climb the rocks and do justice to artless delicacies which compliment the lunar landscape so well. Done with her food, Tzuna will shake the last drop out of the bottle and blow on its rim, shrouding Tiny One in a cloud of thick creamy sound…

Then they'll do a lengthy flight around the Moon, fighting zero gravity for their clothes. Fastening the last button, Tiny One shall ask:

– What do you think, Tzuna: had the prophets understood even a particle of their prophecies, would they have dared to keep prophesying?

– Yes, – Tzuna will answer without a pause.

– Why?

Tzuna will adjust the spacesuit on Tiny One, blow an invisible dust speck off his shoulder and whisper into his ear:

– Because they are prophets.

Claude DEBUSSY
"Soirée dans Grenade" from "Estampes"

Waves of pre-sunset lavender light rolled all over the café. Sharp fluttering shadows tapped arousing Latin rhythms on plastic tables. Another day was drawing in with leisurely grace. Tzuna's espresso was long gone, she was eagerly kneading the pavement with her shoes in a perfect imitation of a young filly while Tiny One took his time smoking.

– So, shall we?

They roamed the courtyards and the alleys, stopping to check out an old house or a plaster statue with a chipped nose; went in an old shabby cathedral, admired its thirteenth century stained-glass windows, said a prayer, kissed, went out and again walked on and on and on…

Twilight caught them on a small round plaza strewn with tables and waiters skilfully navigating the narrow space between. Three musicians took its centre – two were sitting on the ground, hugging their guitars; standing in front of them was a young scraggy

lad with a flute. They were playing brilliantly, wildly and intently, radiating freedom while meticulously calculating the unpredictability with which sounds and harmonies will cut through the nervous tissue of their audience. The moment the flautist spotted Tiny One and Tzuna he cut his meteoric improvisation short. After a pause he brought the flute back to his lips and, his eyes firmly fixed on theirs, began a new tune.

Intricate melody was coiling with deliberate capricious ease – just as a trickle of cognac would while streaming into a snifter. It was following precisely the curves of Tzuna's body, lifting her breasts, stroking her back, hugging her waist… Tiny One chocked with rage. How dares this savage arouse Tzuna with his talent! But Tzuna shook her head and pulled on Tiny One's sleeve, urging him along.

They met the night in a narrow alley. Antique lanterns with intricate designs gave dim and mysterious light, barely illuminating hog heads and straw-wrapped bottles of rustic wine in the windows of small shops. The moon flirted with them from behind the pointed roofs. Tzuna took Tiny One's hand, entwined her fingers with his. Tiny One looked into her eyes and forgot where they were going and why. Only now did he see that the musicians on the plaza never tried to take Tzuna away from him – on the contrary, they charmed her especially for him.

Tzuna led Tiny One through the maze of passages, alleys, archways; finally she stopped at a small courtyard and looked around. It was dark and barren but for a stack of empty wine skins in the corner. Tiny One pushed Tzuna onto the ox hide covering the stack, leaned to her, ran his tongue over her lower lip; Tzuna threw her arms round his hips and pulled him closer. They melted into a long kiss, flinging themselves upon the mercy of the muffled flute still ringing through their mind. Tzuna tugged at his zip, pulling thick fabric apart with her fingers; Tiny One placed his arm over Tzuna's shoulders, pressed her close to him. He entered her slowly and gently; Tzuna sighed softly, bit into his lips – and they exploded in a mad dance which, so it seemed, made the Earth's crust sag…

A quarter-hour later they left the yard. The lights were out, the moon hid behind the clouds, a sleepy tower clock lazily struck the time for other people. Oblivious of everything, Tiny One and Tzuna looked at each other, kissed and walked on.

Felix MENDELSSOHN (arr. Sergei RACHMANINOFF)
Scherzo from "A Midsummer Night's Dream"

A veil of white silk sinks onto my eyes. I'm falling asleep. Not sleeping, just going to. With my closed eyes I see a myriad of sparks running through my head – they snatch bits and pieces out of the darkness, one never knows what will be lit next. Now this is…? Something shiny. Something steely. Something prickly. A needle? A needle… A needle! I grab it, tap it on the music stand, give a sharp preparatory beat – and the orchestra obediently throws a handful of pizzicati right in my face. A couple of those land on my tongue and melt, coating my taste buds with piquant tartness. My mouth is overflown with thick transparent saliva – I have to spit.

Creamy bubbly foam spouts onto the red marble floor, boils up and rises in a fountain. Players flee in panic, rendering me voiceless. Deeply offended by this, I spit again and enter the fountain. There I find my guardian angel, his face alight with an icy blue glow, his gaze grave and mournful. He picks me up and throws me skywards. I wave at him as I fly into a whitewashed ceiling. A large night moth flies next to me; I want to hear her opinion on the meaning of life but she gives me a coquettish slap on the face with her wing and tells me not to be a naughty boy. I tell her about Tzuna, my previous flights, the hut and the cave; about the spider which spins a web for the whole world. The moth says the spider is an old friend of hers, but I don't believe her. She argues, assures, giggles, her general behaviour becoming that of a lolita at a school ball. I grow bored so I bid her a polite farewell and get back on my way, darting through the ceiling into the sky. There I hover for a while before casting a look downwards, and – *I see a room*… but it will already have happened later.

I absent-mindedly scratch my chin and rummage my thoughts in search of another adventure. Then it dawns on me – I still have the needle, don't I? I should try it again: breath in, raise the bows, strike the chord… No, nothing. Can one conduct with it at all, I wonder? No, not really, says a mellow voice from behind my back. Who are you, I ask. I am a fairy, that's my wand you're holding. Give it back, please. What'll you give me instead? Why, are you in need of anything? asks the voice, clearly puzzled. Isn't your life already

good? I feel awfully ashamed. Forgive me, I whisper. Here, I whisper. Take it. Please.

And now sleep, orders the voice sternly, I have enough on my mind without having to chase you. I grin apologetically. I know the fairy isn't cross – not really. As she tucks me in she sees Tzuna peacefully asleep under a warm blanket. So pretty! you should introduce us next time. Of course I will, I say, but will you come again? I will, I promise I will, now do go to sleep. Good night.

She gives me a kiss before leaving. Pity I won't remember it, I manage to think before I fall asleep.

Maurice RAVEL
"Ondine" from "Gaspard de la nuit"

If I were a poet. I wouldn't be writing poems. Not a verse would I write. If I were a poet:

I would take a razor. I would draw with it on my skin. A fine line. The beginning of a hieroglyph. Which means "Long Life". Lengthy, drawn-out life. Long narrow path. Grey. Dusty. Flanked with pictures. Some of them funny, some of them sad. Some – scary. Varied pictures. Drawn so well. Seems like they're real. Not drawn. Seems like one could. Ignore the path. And walk into the pictures. It just seems like that.

The line is pretty. Very fine. Red. A droplet on the right of it. A picture on the left. A picture of an igloo. A yaranga. A wigwam. I don't know what it's called. But I'm there too. I have long tangled hair. And a young wife. I fish each day and ask myself. In unintelligible gibberish. Why. I am tired of fishing. It's boring. To catch fish. And look at it thrashing around – each day. Silvery, slippery fish. I won't be tricked. The fish is grey and dusty. On the inside. And on the outside too, but you don't see it. Seems silvery and slippery to you. But I know – it only seems to you.

It seems to you I made all of that up. The path and each day. Seems to you – there is no each day. Days are varied. Seems to you. I know. All days are each. Mouldy. Don't believe me. I'm begging you. I am dusty. Nonpoet.

I keep on drawing. The hieroglyph. It means something. Something bad. Scary. Painful. Still boring. A torn curve. Coils

along my hand. Cobra coils. I coil. My desert is dusty. Full of mice. I'm hunting. Tastes good. Man comes into my desert. I'll bite him. It isn't true. That cobras strike only out of fear. I'll strike because. I envy him. He sees many pictures. And I – only a desert. Yellow. Dusty. I coil in the sand. Each day. And he can leave. The desert. It only seems to me. But I am a cobra. I can just strike. Without thinking. He can't.

It seems to him: would one think long and hard. One could draw a picture oneself. But I won't walk in it. Even if I did draw it. You can't walk in pictures. They are just pictures. Not real. Slippery. But you glide along, not giving a damn. You can't do that. I'm telling you. But you don't believe me. Do not believe me. Please. Just don't leave.

You are leaving. Walking in the sand. In the snow. The snow under your feet is silvery. You believe it. The snow squeaks. I squeak. Under your feet. Each step of yours – I squeak. Seems like a melody to you. You hum. The melody. Which I don't squeak. I don't know how to squeak melodies. But don't you believe me. Your steps aren't each. They're varied. Even if it only seems to me.

I try following in your steps. But underneath me is a dusty path. It's noiseless. No melody. Only lines. With droplets on them. Pretty.

I'm tired. I'll sit for a while. Muscles ache. Droplets bump into each other. They're pathless. They don't know where to go. Rolling along my hand. They enter the picture. But they feel unwell there. It's slippery. They can't keep in the picture. Fall. Grow mouldy. And feel good. Nothing seems to them anymore.

I stand up. To go on. I don't want to leave the path. Something interesting will come. At the end of the path. There is no end. I know it. It ends at the middle. I won't have anywhere to go. But I go on. I'm thinking: if you go on and on, you'll come somewhere. It only seems to me.

You're already at the end of the path. Your path is made out of ends. You are always came. I am always go. Wait for me. We shall walk together. Droplets fall from me. And turn into pictures. Catch them, do. They are heavy. Won't let me walk fast. Those pictures.

A droplet falls. Straight on his head. He's wearing a suit and a

tie. Very handsome. Opens his umbrella. Mould grows all over his body. He daubs perfume right under his nose. To cover the smell. But mould devours perfume in a flash. It takes many a bottle a day. To cover the smell. He suspects. That there are people. Who can do with just a droplet. He, too, wants that. As he roams the streets after work. He peers into windows. Looking for people with droplets. He envies them. Wants them to teach him. Wishes them not to know how themselves. He's under my window. Sees a picture with me and droplets. Seems to him: he is me. It only seems to him.

The hieroglyph will be ready soon. Only one last line left. Angry droplets are boiling up. On my skin. Is that it? Won't you save me? Pull me out of the middle. Into an end. Give me an end. You have so many. I'll dig my fangs. Into your hand. And demand a reward. For the song which you hummed. Along with my squeaking. So what if I didn't believe it. The main thing is – it seemed to you! Give me. Give me the picture. I see it. I can walk into it. I just mustn't be afraid to fall. Then I, too, will go to the end. And beyond.

Droplets had fallen. I have no more. But I see the end. I know now – the path doesn't end at the middle. I just won't get there. Tell others. So they won't sit down midpath. And you. Must go on. Don't turn around. I feel good. I am a poet. From the last droplet. I shall make you a poem. Only I won't write it. I couldn't write it. It only seems to me.

Johannes BRAHMS
Intermezzo in B-flat Minor, op. 117 No. 2

Hello, Lord. Give me a light. Light my day and my cigarette. Do not let me stray from my path; teach me to be content. Content, but not replete. Happy, but not homeless. Free, but loved – teach me please. Give me much of everything, Almighty. Leave me my beloved. Take my enemies away from me – make them happy so they may forget me; make them alive so they may love me. Give them faith, I beg of you, for nothing is beyond your power. Love me as I love my neighbour, for I am good.

I have lived loving you; I have lived arguing with you; I have lived ignoring you, renouncing you and your intolerable grace. I had lived everyhow, Lord. Don't scold me, please! see, my arms are

opened unto you – take my embrace; do not shake me out of the palm of your hand without care, for it was said: everyone is a child of God. Do not break your word, Almighty.

Grant me concentration. I am tired of flying through spaces overshadowed by your blessing; I cannot endure the wealth of your worlds and spirits. I have seen what there was for me to see, and goodness rends my insides. Give me shelter, Creator, resolve at least some of my matters! make my mind keep its place, give it a niche, a footing – I am losing my Earth. My eyes are dim with tears, I know not where to go, I know not what to do; as the Spirit of God upon the face of the waters, I whirl through a labyrinth of a single straight line where there is neither an end nor a turn. Bend my path, Lord, fill it with a mystery around the corner – grant me some hope, Almighty.

Hear my quiet gratitude, o Lord. Won't scare you with a hail. Take these gifts from the bottom of my heart: a candle, alight and warm; a tempest, spinning and wild; the dark wind of my desire; easy tears of my humility; the pounding of my drums – all is yours, o Lord. With might and main I am calling for your help, but you are weary. And so am I – weary in your image, after your likeness. Absolve me my soul, farm it out to me; I shall redraw it in a different image, after another likeness – it might get easier for both of us…

I love you as one loves one's parents. I crave you as one craves water. I draw you in charcoal on walls and in oil on canvas. I write you on paper. I create my creator such as I need him to be, for it is not my destiny to see him. Drawing you as I imagine you to be, I accept you as you are. Forgive me my prayer, forgive my gratitude – do not heed me, o Lord. Gently I kiss your forehead; may your sleep be refreshing, your drink cold, and your thought kind. So it was in the beginning, is now, and will be for ever. Amen.

Получена / Received: 19.12.2013
Принята / Accepted: 07.07.2014

О ЖУРНАЛЕ

Журнал “Гуманитарное пространство” международный альманах (Journal “Humanity space” international almanac) издается с 2012 года. Публикует статьи, являющиеся результатом научных исследований. К печати принимаются оригинальные исследования, содержащие новые, ранее не публиковавшиеся результаты; обзоры, аналитические и концептуальные разработки по конкретным проблемам гуманитарных, естественнонаучных и медицинских наук.

Издание зарегистрировано в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2226-0773).

Выходит 4 номера в год, а так же дополнения в виде приложения к журналу.

Нашими партнерами являются: институты Российской Академии Образования (ФГНУ «Институт художественного образования», ФГНУ «Институт культурологии образования»), разные кафедры университетов (Московский Педагогический Государственный Институт, Российский Государственный Социальный Университет) и др.

Альманах представлен во многих базах данных и каталогах: Thomson Reuters Master Journal List, Zoological Record, Genamics JournalSeek, Scirus, Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и др.

В связи с Федеральным законом от 29 декабря 1994 г. No 77-ФЗ «Об обязательном экземпляре документов», экземпляры сдаются в Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Российская книжная палата». Один экземпляр, остается в ФГБУН «РКП», который является единственным источником Государственной регистрации отечественных произведений печати и отражения их в государственных библиографических

указателях.

Издание поступает в основные фондодержатели РФ, перечень которых утвержден в законодательном порядке в соответствии с приказом Министерства культуры Российской Федерации от 29 сентября 2009 г. No 675 г. Москва «Об утверждении перечней библиотечно-информационных организаций, получающих обязательный федеральный экземпляр документов».

Национальное фондохранилище отечественных печатных изданий Российской книжной палаты:

- Российская государственная библиотека (Москва)
- Российская национальная библиотека (Санкт-Петербург)
- Государственная публичная научно-техническая библиотека Сибирского отделения Российской академии наук (Новосибирск)
- Дальневосточная государственная научная библиотека (Хабаровск)
- Библиотека Российской академии наук (Санкт-Петербург)
- Парламентская библиотека Государственной Думы и Федерального собрания
- Администрация Президента Российской Федерации Библиотека (Москва)
- Научная библиотека Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
- Государственная публичная научно-техническая библиотека (Москва)
- Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского. Научная музыкальная библиотека им. С.И. Танеева
- Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М.И. Рудомино (Москва)
- Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук (Москва)
- Библиотека по естественным наукам Российской академии наук, Москва
- Государственная публичная историческая библиотека, Москва
- Всероссийский Институт научной и технической информации

Российской академии наук, Москва
- Государственная общественно-политическая библиотека, Москва
- Центральная научная сельскохозяйственная библиотека Российской академии сельскохозяйственных наук (Москва)
- Политехнический музей, Центральная политехническая библиотека (Москва)
- Центральная научная медицинская библиотека Московской медицинской академии им. И.М. Сеченова, Москва
- Другие библиотеки

Осуществляется дополнительная адресная рассылка по территории РФ и Зарубежью.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал “Гуманитарное пространство” международный альманах (Journal “Humanity space” international almanac) публикует статьи, являющиеся результатом научных исследований. К печати принимаются оригинальные исследования, содержащие новые, ранее не публиковавшиеся результаты; обзоры, аналитические и концептуальные разработки по конкретным проблемам гуманитарных, естественнонаучных и медицинских наук.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала.

Редакция журнала оставляет за собой право производить сокращения и редакционные изменения рукописей.

В случае несоответствия статьи настоящим правилам и требованиям рукопись возвращается без регистрации.

Редакция не несет ответственности за полноту содержания и достоверность информации, материалов.

Авторы несут персональную ответственность за содержание материалов, точность перевода аннотации, цитирования, библиографической информации

Статья присылается одним файлом, названным фамилией автора или первого автора (соавторов). Пример: Ivanov_2011.doc

Оформление рукописи должно соответствовать следующим требованиям:

– статья должна быть ясно и логично структурирована
– название (на английском и русском языках)
– фамилия, имя, отчество [полностью] (на английском и русском языках)
– звание, степень, должность (на английском и русском языках)
– место работы [полностью, включая индекс, e-mail] (на английском и русском языках)
– ключевые слова (на английском и русском языках)
– резюме (на английском и русском языках)
– краткое введение с постановкой задачи и проблемой исследования
– материал и методы
– описание и анализ результатов
– обсуждение и заключение
– благодарности и ссылки на номера грантов

– список литературы
– таблицы черно-белые без графики и полутанов (каждая на отдельной странице)

объем присланного материала не должен превышать 10000 знаков включая пробелы (6 машинописных страниц)
размер листа: А4
редактор: Microsoft Word [Word for Windows 2003]
формат: *.doc
шрифт: Times New Roman
кегль: 14 обычный – без уплотнения
текст без переносов
междустрочный интервал - полуторный (компьютерный)
выравнивание по ширине
поля: верхнее, нижнее, правое, левое - не менее 2 см
номера страниц внизу по центру
абзацный отступ 1,2 см
сноски отсутствуют
ссылки на литературу приводятся по тексту в круглых скобках
список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи)

Рукописи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков

Авторы получают оттиск своей статьи в виде PDF-файлов.

<u>Образец оформление статьи:</u>

Иванова Екатерина Павловна
доктор философских наук, профессор философского факультета
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Методологические аспекты перехода от парадигм обучения к парадигме самообразования

Е.П. Иванова

Московский Педагогический Государственный Университет
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д.1
Moscow State Pedagogical University

Malaya Pirogovskaya str. 1, Moscow, 119991 Russia; e-mail: info@info.com
Ключевые слова: виды парадигм, парадигма обучения, парадигма самообразования, особенности парадигмы профессионального самообразования в вузе, дидактический комплекс самообразования.
Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of selfeducation.
Резюме: В статье обосновывается парадигма самообразования в сопоставлении с частными и локальными педагогическими парадигмами. В качестве методологических основ парадигмы самообразования рассматриваются ее историческая преемственность, информационная направленность и реализация в атрибутах обучения.
Abstrct: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.
[Ivanova E.P. Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms**]**

[Текст статьи]

ЛИТЕРАТУРА

Баткин Л.М. 1989. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука. 272 с.
Лихачев Д.С. 1969. Внутренний мир художественного произведения. - Вопросы литературы. 8: 29-33.
Лотман Ю.М. 1992. Культура и взрыв. М.: Гнозис. 272 с.
Лурье С., 1994. Антропологи ищут национальный характер // Знание-сила. 3: 48-56.
Хайдеггер М. 1993. Время картины мира. Время и бытие: статьи и выступления. М.: Республика. 447 с.
Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and .culture. 5: 1-29.
Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 s.

ABOUT THE JOURNAL

Journal "Humanity space" international almanac has been published since 2012. In it there are published the articles that are the scientific researches' results. Texts could be original research, containing new, previously unpublished results, surveys, analytical and conceptual manuscripts on specific issues of the humanities, natural and medical sciences.

Publication is registered in the ISSN International Centre in Paris (identification number printed version: ISSN 2226-0773).

The journal is published 4 issues per year, as well as additions to an annex to the journal.

Our partners are: the institutions of the Russian Academy of Education (Federal State Research Institution "Institute of Art Education", Federal State Research Institution "Institute of Culturological Education"), various departments of the Universities (Moscow State Pedagogical Institute, Russian State Social University), etc.

Almanac is presented in many databases and directories: Thomson Reuters Master Journal List, Zoological Record, Genamics JournalSeek, Scirus, Russian Science Citation Index (RSCI) etc.

In connection with the Federal Law of December 29, 1994 N 77-FZ "On Obligatory Copy of Documents", copies shall be in the Federal State Institution of Science "Russian Book Chamber". One copy remains in Federal State Budget Educational Research Institution "Russian Book Chamber" which is the only source of state registration of Russian printed publications, and their reflection in the state bibliographies.

The publication goes to major holders of the Russian Federation, the list of which is approved by law in accordance with the order of the Ministry of Culture of the Russian Federation dated 29 September 2009 Moscow N 675 "On approval of the lists of library and information organizations receiving federal mandatory copy of the documents".

National Storage Facility local publications by the Russian Book Chamber:

- Russian State Library (Moscow)
- National Library of Russia (Saint Petersburg)
- State Public Scientific-Technological Library of the Siberian Branch of the

RAS (Novosibirsk)
- Far Eastern State Research Library (Khabarovsk)
- Library of the Russian Academy of Sciences (Saint Petersburg)
- Parliamentary Library of the State Duma and Federal Assembly
- Library of President's Administration of Russian Federation (Moscow)
- Scientific Library of the Moscow State University named after MV Lomonosov
- Russian National Public Library for Science and Technology (Moscow)
- S.I. Taneev Scientific Music Library of the P.I. Tchaikovsky Moscow State Conservatory
- M.I.Rudomino All-Russia State Library for Foreign Literature (Moscow)
- Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences (Moscow)
- Library for Natural Sciences of the Russian Academy of Sciences (Moscow)
- State Public Historical Library (Moscow)
- All-Russian Institute for Scientific and Technical Information of Russian Academy of Sciences (Moscow)
- State Socio-Political Library (Moscow)
- Russian Agricultural Sciences Academy Central Scientific Agricultural Library (Moscow)
- Polytechnical Museum. Central Polytechnical Library (Moscow)
- Central Scientific Library of Medicine. I.M. Sechenov First Moscow State Medical University
- Other Libraries

It is performed additional mailing in the Russian Federation and abroad.

INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Journal "Humanity space" international almanac publishes research articles. Texts could be original research, containing new, previously unpublished results, reviews, analysis and conceptual manuscripts on the specific problems of the humanities, natural and medical sciences.

The decision for publishing is accepted by the journal's editorial board.

The editorial staff reserves the right to make reduction and edits manuscripts.

In the case of non-compliance with these Regulations and Article requirements manuscript will send back without registration.

The editorial is not responsible for the completeness and accuracy of the manuscripts' information content.

Authors take personal responsibility for the content, accuracy of the translation, annotation citation and bibliographic information.

Article had to be sent in one file, called the author's name or the first author (coauthors). Example: Ivanov_2011.doc

<u>The manuscript had to be corresponded to the following requirements</u>:
- Article had to be clearly and logically structured
- Name (in English and Russian)
- Surname, first name [full] (in English and Russian)
- The title, degree, position (in English and Russian)
- Place of work [including a full index, e-mail] (in English and Russian)
- Key words (in English and Russian)
- Abstract (in English and Russian)
- A brief introduction to the issue's problem
- Methods
- Description and analysis of research results
- Discussion and conclusion
- Gratitudes and links to the numbers of grants
- A list of references
- A table in black and white with no graphics and semitones (each on separate page)
- Manuscript's volume should not exceed 10 000 characters including spaces (6 pages)
- Paper size: A4
- Editor: Microsoft Word [Word for Windows 2003]

- Format: *. Doc
- Font: Times New Roman a size 14 regular
- Seal text without hyphenation Line spacing - one and a half (computer)
- Full justification margins: top, bottom, right, left - at least 2 cm
- Page numbers at the bottom of the center
- Indent 1.2 cm
- There are no footnotes
- References are given in the text in parentheses
-references located at the end of the text (included in the total amount of the article)

Manuscripts should not contain charts, diagrams, photographs, drawings

Authors will receive a reprint of his article as a PDF-file.

<u>The sample design of the article:</u>

Ivanova Ekaterina Pavlovna
Ph.D., professor of the Faculty of Philosophy

Methodological aspects of transition from training to selfeducation paradigms

E.P. Ivanova

Moscow State Pedagogical University
Malaya Pirogovskaya str. 1, Moscow, 119991 Russia
E-mail: info@info.com

Key words: kinds of paradigms, training paradigm, self-education paradigm, peculiarity of self-education paradigm at a higher school, didactical complex of selfeducation.
Abstrct: The article settles the self-education paradigm in comparison with particular and local pedagogical paradigms. Historical succession, information trend and realization in attributes of training are considered as a methodological basis of self-education paradigm.

[Text of article]

REFERENCES

Bedini S.A. 1965. The evolution of science museums. - Technology and .culture. 5: 1-29.
Boettiger C. 1808. Uber Museen and Antikensammlungen. Leipzig: Behr. 31 s.

Содержание // Contents

ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ
PEDAGOGY AND EDUCATION

ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY

КУЛЬТУРОЛОГИЯ / CULTUROLOGY

ФИЛОСОФИЯ / PHILOSOPHY

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ / PHILOLOGY

СОВРЕМЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА / MODERN LITERATURE